



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

PROPUESTA DE ALGUNOS LINEAMIENTOS PARA LA
SELECCIÓN DE TEXTOS Y ELABORACIÓN DE EJERCICIOS
PARA LOS CURSOS DE COMPRENSIÓN DE LECTURA EN
INGLÉS EN LA ESCUELA NACIONAL COLEGIO DE CIENCIAS Y
HUMANIDADES

INFORME ACADÉMICO DE ACTIVIDAD PROFESIONAL
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADA EN LENGUA Y LITERATURA MODERNAS
(LETRAS INGLESAS)

PRESENTA:

MARIA DE JESÚS LÓPEZ LOERA

ASESORA:

MTRA. GERALDINE GERLING C.

2004





Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Índice.

	Pág.
	I
Agradecimientos	II
	III
1. Introducción.	1
1.1 Descripción del programa de Comprensión de Lectura en Inglés en la ENCCH.	1
1.2 Descripción de las población de la ENCCH.	2
1.3 Necesidad de establecer lineamientos para la elección de textos.	4
2 Propuestas y lineamientos para la elección de textos.	7
2.1 Accesibilidad (Readability).	8
2.2 Conveniencia / Adecuación del contenido (Suitability of content).	9
2.3 Explotabilidad (Exploitability).	10
2.4 Temas de interés.	10
2.5 Textos auténticos.	11
2.6 Función comunicativa.	17
3 Diferentes modelos de medición para un texto.	23
3.1 SMOG Index.	23
3.2 Fry Readability Estimate.	24
3.3 Cloze Test.	26

Indice.

3.4 Limitantes de los modelos de medición.	28
4 Aplicación de las propuestas para la selección de textos y elaboración de ejercicios.	35
4.1 Comprensión de Lectura en Inglés I	37
4.2 Comprensión de Lectura en Inglés II	51
4.3 Comprensión de Lectura en Inglés III	68
4.4 Comprensión de Lectura en Inglés IV	75
5 Conclusiones.	88
6 Bibliografía.	91
Anexo 1: Contenidos de las asignaturas de Comprensión de Lectura en Inglés I, II, III y IV.	93

AGRADECIMIENTOS

CON MI INFINITO AGRADECIMIENTO A MIS

PAPÁS, FIDEL Y MARÍA DE JESÚS. POR

USTEDES ALCANCÉ ESTA META.

¡ MUCHAS GRACIAS ¡

A MI ESPOSO JUAN:

***GRACIAS POR TODA TU AYUDA Y APOYO. SIN TI
ESTE LOGRO HUBIERA SIDO INALCANZABLE.***

***A MIS HIJOS ALEJANDRA Y FERNANDO RODOLFO,
LOS QUIERO.***

MI MÁS SINCERO AGRADECIMIENTO

A LA MAESTRA GERALDINE GERLING CEPEDA,

***POR SU AYUDA INCONDICIONAL Y SU GUÍA EN LA
ELABORACIÓN DE ESTE TRABAJO.***

A LOS PROFESORES QUE INTEGRAN EL JURADO:

LIC. ANGÉLICA PRIETO G.

LIC. MARTA ELENA GUERRA.

MTRA. BERTHA COUVERT ROJAS.

LIC. MARIANO BALLESTÉ CHOREN

A LAS PROFESORAS ANA LILIA VILLEGAS Y

ARACELI MEJÍA, POR SU RESPALDO Y CONSEJO.

1. Introducción.

Desde su fundación, la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM considera la materia de Comprensión de Lectura en Inglés como parte importante en la formación de sus egresados. En su inicio, la materia era meramente un requisito. Sin embargo, a partir de 1996, esta materia cambió de estatus y se volvió curricular al integrarse al Plan de Estudios, aumentando el número de horas ante el grupo de 90 a 260 y ampliándose de dos a cuatro semestres.

1.1 Descripción del programa de Comprensión de Lectura en Inglés en la ENCCH.

El programa de Comprensión de Lectura en Inglés en la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (que para efectos de este Informe llamaré de ahora en adelante CCH) se basa en el Modelo Interactivo de Lectura¹, en el que el objetivo principal es el de que el alumno logre, a través de la lectura, construir significado.

¹ 'Primeramente, en este trabajo se parte de la concepción de **la lectura como un proceso** por medio del cual el lector reconstruye —es decir, vuelve a construir o recrea— el texto en su mente. De igual modo, se concibe **la lectura como una actividad**— y por ello podría definirse ésta como un proceso activo y no pasivo por parte de quien lee, cuya meta final es llegar al significado del material escrito'. *Programas de estudio para las asignaturas inglés I y II*. México, Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato – UNAM, 1996, p. 4.

Para llegar a esta meta, los cursos de Comprensión de Lectura en Inglés en el CCH están divididos en cuatro semestres. En cada uno de estos niveles se utilizan diferentes estrategias de lectura para que, conforme el alumno avanza, éste adquiera cada vez más y mejores elementos para construir significados a través de la lectura. La intención es que al término del último semestre, el alumno sea un lector fluido e independiente en inglés.

1.2 Descripción de la población del CCH.

Los alumnos del CCH que cursan la materia de Comprensión de Lectura en Inglés son, en su gran mayoría, adolescentes de entre 14 y 18 años de edad, con intereses muy variados y a la vez con muchas similitudes. Es importante tomar en cuenta lo anterior ya que la adolescencia es una etapa de cambios; y el tener conciencia de ello como profesores nos ayuda a comprender los diferentes estados de ánimo y actitudes de los alumnos para así modificar, variar o rechazar algunos de los materiales con los que se trabaja en clase.

A este respecto se puede señalar que:

La adolescencia es la última etapa en la secuencia del desarrollo de la personalidad, en lo que se refiere a madurez e inmadurez.

No es necesariamente un período de cambios violentos o dificultades, es más bien una fase en la que la dependencia de los adultos va desapareciendo gradualmente para dejar cabida a la independencia.²

Como lo mencioné más arriba, el estar consciente de estos cambios en los adolescentes es muy importante, como también lo es que un curso de comprensión de lectura debe contribuir a ampliar los conocimientos a través de lecturas relacionadas con las diferentes disciplinas que se imparten a nivel bachillerato. Sin embargo, no debemos perder de vista los intereses de los alumnos en otros temas, de ahí que el profesor debe, según mi punto de vista, renovar y revisar su material periódicamente e incluir textos con temas de interés para los alumnos. De acuerdo con mi experiencia docente, esto ayuda a salirse momentáneamente de los temas académicos y le da variedad al curso. Así, cuando se regresa a los temas escolares, los alumnos los retoman más relajadamente.

De entre los temas que la gran mayoría de ellos prefiere tratar en clase, de acuerdo con una encuesta informal llevada a cabo con ellos, se encuentran la drogadicción, las relaciones sexuales, la música, etc.

² Vasques, Dora E. De Batista, *Proyecto de texto para la enseñanza del inglés como segunda lengua en el 1er año de la escuela secundaria panameña*. Tesis, Facultad de Filosofía y Letras, 1976. p. 52.

Dado que el perfil del egresado de la materia requiere que éste haya alcanzado ciertas habilidades de lectura para enfrentarse a textos auténticos³ y pueda extraer significados de ellos, algunos profesores del área nos hemos dedicado a la tarea de seleccionar materiales que sirvan a los alumnos para alcanzar esta meta.

1.3 Necesidad de establecer lineamientos para la selección de textos.

La selección de materiales por parte de los profesores no está enmarcada por ningún parámetro, ya que el programa vigente no contiene ningún criterio específico de selección. Puesto que cada profesor selecciona sus materiales (estos pueden ser textos independientes o alguno de los libros de texto elaborados por varios profesores del CCH), tenemos textos de características diversas –desde los más sencillos hasta los más complejos- aplicados en los cuatro niveles del curso de Comprensión de Lectura en Inglés.

³ Por 'texto auténtico', se entiende al texto que no ha sido modificado en ninguna de sus partes. Son textos que son extraídos de la fuente tal y cómo fueron publicados: 'Es indispensable hacer notar a este respecto que los artículos, anuncios, reportajes o cualquier otro material con el que se ponga en contacto al alumno deberán conservar su apariencia original (por medio del fotocopiado, por ejemplo) de manera que el alumno se familiarice con textos reales...'. UACB, *Ibid.* p. 7.

Por lo anterior, y con fundamento en los años que he trabajado en este sistema, creo que existe una necesidad de establecer algunos lineamientos sobre la selección de textos para cada uno de los cuatro niveles del curso de Comprensión de Lectura en Inglés; esto con el propósito de tratar de unificar los criterios de selección, dependiendo de las necesidades específicas de los alumnos y de acuerdo con el semestre que estén cursando.

Considero que el planteamiento de algunos lineamientos para la selección de textos sería de utilidad:

- a. Para los profesores de nuevo ingreso, quienes en la mayoría de los casos no cuentan con experiencia en la enseñanza de la comprensión de lectura (una de las cuatro habilidades de la lengua).
- b. Para los profesores en general que quieran hacer referencia a los criterios de selección de textos expuestos en este Informe.

Como ya lo he mencionado, en este Informe plantearé algunas propuestas y lineamientos para la selección de textos. Primero definiré, en el capítulo II, los elementos más importantes que un texto debe tener, así como algunos comentarios con respecto a la simplificación y la función comunicativa de los mismos.

En el capítulo III plantearé algunos modelos de medición para textos en lengua extranjera así como otros modelos de medición para hablantes nativos del inglés, los cuales se pueden tomar como referencia y usarse en la selección de textos.

El último capítulo expondrá cómo se pueden aplicar las propuestas anteriores en la selección de textos, así como también sobre algunas propuestas de ejercicios divididos por niveles (de Inglés I a Inglés IV).

2. Propuestas y lineamientos para la selección de textos.

¿Qué elementos se deben considerar al momento de elegir un texto? Esta es una pregunta muy amplia y no muy fácil de contestar, ya que los elementos útiles de un texto dependerán del propósito del maestro al utilizar el material. Sabemos por experiencia y por referencia de los estudios que se han hecho al respecto que hay algunos elementos importantes que se deben tomar en cuenta al momento de seleccionar un texto para los diferentes niveles en la enseñanza de la comprensión de lectura. Los profesores nos apoyamos en nuestra experiencia docente (en los resultados obtenidos con tal o cual texto y / o ejercicio) y en los teóricos de la docencia en esta área para determinar la utilidad de un texto.

Existen algunos autores que han dedicado varios de sus trabajos a establecer parámetros para la selección de textos a usarse en los cursos de comprensión de lectura en L₂. Una de las autoras que ha trabajado en este aspecto es Christine Nutall. En su libro *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*⁴, Nutall dedica un capítulo a los diferentes

⁴ Nutall, Christine, *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Oxford, Heinemann, 1989.

aspectos que se deben tomar en cuenta para la selección de textos para una clase de comprensión de lectura en lengua extranjera.

En el capítulo 3, "Selecting a Text"⁵, Nutall nos plantea como elementos importantes en la selección de textos los siguientes:

2.1 Accesibilidad (Readability).

Se refiere a la dificultad estructural y léxica. Aquí, los aspectos más importantes de esta característica son:

- a) Conocer a los estudiantes para así establecer las dificultades en el léxico que estos pudieran tener, además, de los problemas que los alumnos pudieran enfrentar para comprender oraciones subordinadas o referentes (referencia anafórica). Es fundamental que el maestro conozca a sus estudiantes.

- b) Vocabulario nuevo: Nutall señala que la proporción de léxico nuevo depende en parte de la opinión personal y en parte del propósito del lector. Señala que para una lectura de ojeada, se

⁵ Christine Nutall, Op.Cit. p. 25.

pueden saltar vocablos desconocidos, pero para una lectura detallada sugiere de 10 a 15 vocablos nuevos por cuartilla siempre que éstas no se puedan inferir por contexto. En el caso de una lectura extensa, esta autora sugiere aceptar una proporción menor de palabras nuevas, lo que aproximadamente serían 5 palabras por cuartilla. El propósito de esto es el de no distraer al lector con consultas frecuentes al diccionario.

- c) Dificultad estructural: La dificultad estructural de un texto no sólo se refiere al vocabulario, sino también a las estructuras gramaticales. Después de los niveles básicos, la longitud y complejidad de los enunciados puede acarrear dificultades a los estudiantes, así como la interrelación en el discurso (por ejemplo, la referencia anafórica).

2.2 Conveniencia / adecuación del contenido

(Suitability of content)

Se refiere a que el texto debe ser interesante (especialmente para los alumnos) y adecuado para la enseñanza.

2.3 Explotabilidad (Exploitability).

'Exploitability' es la facilidad con la que se pueda utilizar el texto para el aprendizaje. Este término se refiere a que un texto que no se puede explotar para enseñar no es valioso, aunque sea del gusto de los estudiantes:

We are interested in the understanding that results from reading because it is evidence that the students have completed the reading process satisfactorily⁶

2.4 Temas de interés.

Además de los tres aspectos anteriores, existen otros elementos que también se pueden considerar al seleccionar un texto, tal es el caso de los temas de interés. Dudo que exista algún maestro que no se haya sentido frustrado alguna vez al encontrar una respuesta negativa en su grupo después de preparar un ejercicio basado en un texto 'interesante'. Pero, ¿interesante para quién? Debemos recordar que los gustos e intereses de los alumnos no son iguales a los del maestro, de ahí que se debe tener especial cuidado al momento de elegir los temas. Con lo anterior no pretendo decir que los textos se deben limitar sólo a música o deportes. Evidentemente se deben tratar temas académicos ya que estos son parte de la formación de los alumnos, pero no debemos saturar a los grupos sólo con

⁶ Ibid. pp. 25-31.

temas escolares. Según mi experiencia, los temas que eventualmente rompen con “lo académico” le dan más vida al curso de Comprensión de Lectura en Inglés.

Si a un profesor le apasiona la literatura, no sólo debe elegir este tipo de textos, debe también tomar en cuenta las preferencias de los alumnos. Si el profesor opta por usar una canción, ésta debe elegirse junto con el grupo, ya que de otra forma el ejercicio podría ser menos efectivo de lo que se espera; pues los estudiantes no compartirán el gusto del profesor en la canción seleccionada si a ellos no les dice nada.

Durante la clase se pueden emplear apoyos didácticos variados como canciones, crucigramas, juegos, ejercicios de vocabulario por medio de dibujos, etcétera. Los alumnos disfrutaban mucho este tipo de ejercicios ya que hacen “más ligero” el aprendizaje, haciendo que, de manera inconsciente, ellos aprendan a través de actividades de distensión.

2.5 Textos auténticos.

Otro de los aspectos que se debe tomar en cuenta en la elección de textos es el de la autenticidad de los mismos. Como se describe en la cita de la página 4 de este Informe, dentro del ámbito académico del CCH se

entiende por texto auténtico aquél que no ha sido modificado en ninguna de sus partes y que ha sido extraído de la fuente tal y como apareció en la publicación. Françoise Grellet considera un texto auténtico a aquél que:

- a) No ha sido alterado en su estructura.
- b) No ha sido alterado en su presentación y tipografía (Non-Linguistic Clues).⁷

El uso de textos auténticos en el CCH tiene como propósito el de enfrentar a los alumnos a textos reales, esto con el fin de reproducir la que sería su realidad al momento de leer para investigar durante sus estudios. Christine Nutall hace referencia a lo anterior cuando menciona que el elemento de interés de una clase de lectura es que el estudiante desarrolle habilidades para convertirse en un lector efectivo independiente.⁸

Un punto que ha llegado a causar controversia en la selección de materiales de lectura es la simplificación de los textos. Si nos remitimos a los programas de inglés vigentes para el CCH, encontraremos que se sugiere la

⁷ Grellet, Françoise. *Developing Reading Skills. A Practical Guide to reading Comprehension Exercises*. Cambridge university Press. 1983. p.7.

⁸ Cfr. Ibid. p. 31

utilización de textos auténticos para la cobertura del mismo. Como referencia acerca de este aspecto, quiero mencionar que el programa para Talleres de Comprensión de Lectura en Lengua Extranjera del DELEFYL de la Facultad de Filosofía y Letras también descarta el uso de materiales simplificados.⁹ Sin embargo, en el CCH hay profesores que opinan de diferente manera y han empleado textos simplificados para enseñar algunos puntos de los programas.

Podemos preguntarnos si en los cursos de Comprensión de Lectura en Inglés del CCH es o no correcto el uso de textos simplificados, pero no es posible dar una respuesta tajante a esta pregunta ya que mucho depende del propósito que tenga el maestro con el texto seleccionado. Dicho en otras palabras: si el propósito de una clase es el de enseñar un punto lingüístico específico y de análisis e interpretación por parte de los alumnos, entonces un texto simplificado tomado tal vez de un libro de secundaria cumpliría con ese propósito en particular.

Sin embargo, si lo que pretende el maestro es que el alumno reconozca un elemento lingüístico sin importar las características del texto

⁹ 'Los objetivos siempre se tienen que cumplir a través de la lectura de un texto académico no simplificado ni adaptado'. *Programa para Talleres de Comprensión de Lectura en Lengua Extranjera*. DELEFYL, Fac. de Filosofía y Letras, UNAM, pág. 4.

en donde se encuentre, entonces es conveniente presentarle al estudiante un texto auténtico para que él pueda practicar y aplicar este conocimiento a su realidad.

Mi experiencia docente es que se pueden enseñar los aspectos relacionados con la comprensión de lectura en lengua extranjera sin necesidad de simplificar el texto. Además, los alumnos sienten una gran satisfacción al poder entender una lectura que ellos saben que es auténtica, tal y como la podrían encontrar en la biblioteca, el periódico, la revista, el internet, etcétera.

Con relación a este mismo punto los teóricos muestran su opinión al respecto. En general, Françoise Grellet no parece estar a favor de la simplificación de un texto, ya que dice:

Getting the students accustomed to reading authentic texts from the very beginning does not necessarily mean a much more difficult task on their part. The difficulty of a reading exercise depends on the activity which is required of the students rather than on the text itself. In other words, one should grade exercises rather than texts.¹⁰

¹⁰ Françoise Grellet. *Ibid.* pp.7-8.

Acerca de lo anterior, el maestro juega un papel fundamental ya que tanto la comprensión del texto como el nivel de satisfacción del alumno dependerán del éxito o fracaso de los ejercicios que lo acompañen. El maestro debe tener cuidado al graduar los ejercicios, sin exigir a los alumnos que tienen un nivel básico, una serie de habilidades de lectura y de conocimiento de lengua avanzados, ni tampoco aburrir a los alumnos que tienen un nivel de conocimientos más elevado, con ejercicios demasiado fáciles.

Como pauta para una graduación efectiva de ejercicios sugiero que el profesor consulte el programa vigente cada vez que elabore una clase, ya que el programa puede servir de parámetro y, además, siempre tener en cuenta las necesidades y habilidades de sus alumnos.

Christine Nutall tampoco está abiertamente a favor o en contra de la simplificación de un texto; lo que hace es dar algunas anotaciones con relación a este aspecto. Sus comentarios son los siguientes:

- ❖ Es poco probable que un texto lingüísticamente difícil para los alumnos los ayude a desarrollar habilidades. Cuando un

alumno se enfrenta a un texto complejo, baja su ritmo de trabajo.

- ❖ Un texto que implica demasiada intervención por parte del maestro es un texto que no ha sido seleccionado adecuadamente.
- ❖ Cuando se simplifica, es importante no hacer todo explícito, ya que de esta forma los estudiantes no desarrollarán sus habilidades para inferir y predecir.
- ❖ En una simplificación, hay que preservar del original todo lo que ayude a los alumnos; hay que mantener tanto como sea posible la calidad textual y la estructura discursiva del original.
- ❖ 'But however good the simplification, something is always lost'¹¹

Como lo comenté anteriormente, la simplificación de un texto no es algo sencillo de calificar, especialmente en aquellos casos donde el profesor

¹¹ Christine Nutall, *ibid.* p. 32

simplifica con un propósito específico (pongamos por ejemplo, gramatical). Si el propósito específico tuvo éxito, el profesor podría argumentar, y con razón, que la simplificación funcionó.

Evidentemente es así, si tomamos en cuenta que la simplificación se empleó para enseñar una habilidad específica; pero no debemos perder de vista que esa habilidad es una entre las muchas habilidades que el lector en L2 debe aplicar para extraer el significado de un texto auténtico (no simplificado). Así, dependerá del profesor el emplear o no, en su clase, textos simplificados.

2.6 Función comunicativa.

La función comunicativa de un texto es sin duda alguna uno de los elementos más importantes que se deben tomar en cuenta cuando se seleccionan materiales de lectura en lengua extranjera.

Pero, ¿cómo se acerca a un texto un lector en L2? Existen 3 modelos o categorías principales de lectura para este tipo de lectores, modelos que nos dan una idea de cómo es que se dan estos procesos de acercamiento.

- 1) Bottom-Up o Ascendente: En este modelo, el lector inicia procesando letras, palabras, frases y enunciados (Bottom) del texto de manera lineal hasta que paulatinamente el lector adquiere un significado (Up) del texto.
- 2) Top-Down o Descendente: Este modelo es lo contrario al Bottom-Up, ya que el lector inicia aplicando su conocimiento previo, su conocimiento del tema (Top) o algunos componentes del texto para predecir el contenido del mismo (Down).
- 3) Modelo Interactivo: Este modelo se basa en una interacción entre el lector y el texto escrito. Este modelo no es lineal sino cíclico, ya que la información del texto y las actividades mentales del lector se unen para que el lector finalmente encuentre un significado:

That is, as in top-down models, the reader uses his or her expectations and previous understanding to guess about text content but, as in bottom-up models, the reader is still dependent upon what is in the text¹²

¹² Barnett, Marva A. *More Than Meets the Eye. Foreign Language Reading: Theory and Practice*. Prentice Hall, 1989, p. 13.

En el CCH he observado que la mayoría de los alumnos se acerca a los textos en inglés de acuerdo al modelo Bottom-Up, ya que desde la secundaria vienen arrastrando la idea errónea de que leer en inglés es igual a traducir, y de que deben seguir el texto palabra por palabra si es que quieren entenderlo. Algunos alumnos analizan el texto a la inversa (Top-Down) y toman en consideración el texto como un todo (incluyen el análisis de imágenes, pie de foto, contexto). Sin embargo, al momento de leer, caen también en la tendencia de ir palabra por palabra. De ahí que sea importante guiarlos para que desarrollen habilidades de lectura adecuadas con el fin de comprender y extraer el significado de un texto. De esto se desprende que el Modelo Interactivo es el más adecuado para el desarrollo de habilidades de lectura, ya que es el que más se acerca al objetivo de formar lectores independientes.

El programa vigente de inglés para el CCH considera la lectura 'como una forma de comunicación'.¹³ Por comunicación entendemos la 'acción de dirigir el mensaje hacia la audiencia'¹⁴ en su acepción más sencilla. Sin embargo, en el caso de la comprensión de lectura en inglés debemos ir un poco más allá, ya que no se trata solamente de dirigir un

¹³ Ibid, p. 5

¹⁴ De la Mota, Ignacio. *Enciclopedia de la comunicación*. Noriega Editores. Tomo 2, p. 642.

mensaje a un público sino de que dicho mensaje tenga un sentido y un significado. Para que la función comunicativa de un texto sea exitosa, esta debe dejar algo más al lector, quien debe extraer un significado o mensaje que sea comprensible para él después de efectuada la lectura.

Para que el lector comprenda el mensaje, se requiere que estén presentes todos los elementos necesarios para establecer la comunicación. Estos elementos fundamentales son, de acuerdo con Roman Jakobson, los siguientes:

- ❖ Un remitente o emisor.

- ❖ Un mensaje

- ❖ Un código

- ❖ Un destinatario o receptor

- ❖ Un canal

- ❖ Un contexto¹⁵

¹⁵ Roman Jakobson citado por Helena Da Silva Gomes en *Temas sobre la adquisición de una lengua extranjera*. Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, UNAM. 2000. p. 24.

El remitente envía un mensaje al destinatario por medio de un canal (periódico, revista, libro, internet, etcétera). El mensaje está conformado por un código (en este caso, el código se refiere a las diferentes lenguas). El código debe tener elementos en común tanto para el emisor como para el receptor, de manera que el mensaje pueda ser entendido en el contexto.

La figura siguiente muestra la manera en la que los humanos establecemos la comunicación a través del intercambio de mensajes verbalizados o escritos.¹⁶

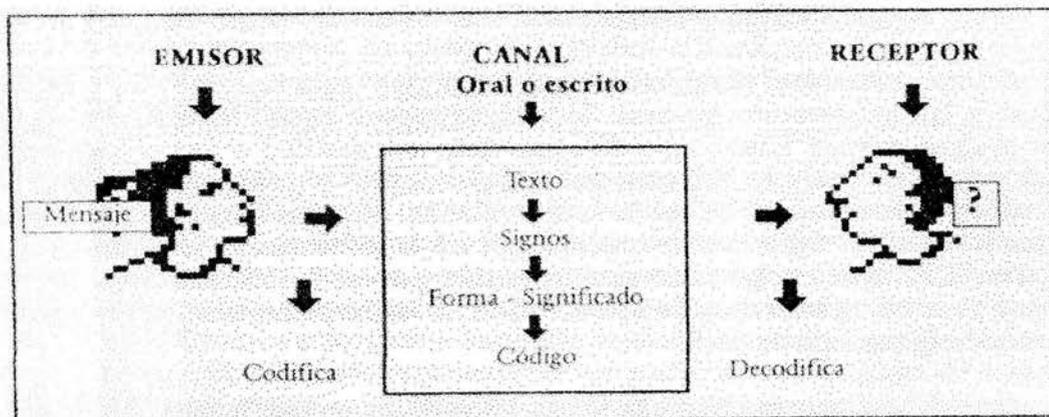


Figura 1.6. Esquema de la comunicación humana y sus componentes básicos

¹⁶Helena María Da Silva. Op.Cit., p.26.

En esta figura podemos apreciar que el significado de lo que se lee es de vital importancia, tanto como los elementos que coadyuvan a esa comprensión. Además, muestra que si el lector no extrae un significado de su lectura, entonces ésta no tiene valor dentro del proceso de la comunicación.

3. Diferentes modelos de medición para un texto.

Hasta este momento, he comentado en este Informe algunos de los elementos que considero se deben tomar en cuenta en la selección de un texto para aplicarlo en la comprensión de lectura en inglés en el CCH. Además de lo expuesto, algunos teóricos han desarrollado modelos de medición de textos con el propósito de facilitar la clasificación y aplicación de los mismos en las clases de comprensión de lectura.

A continuación mencionaré 3 modelos de medición para textos en inglés. Estos modelos se desarrollaron originalmente para medir textos dirigidos a los hablantes nativos del inglés. Algunos de ellos se han adaptado para emplearlos en la medición de textos en inglés pero para lectores en L2. Mencionaré aquí las características principales de estos modelos porque considero conveniente que los profesores de comprensión de lectura en inglés tengamos conocimiento de que existen estos recursos de medición, aunque siempre queda al criterio del profesor emplearlos o no.

3.1 SMOG INDEX.

Se basa en calcular matemáticamente el número de palabras difíciles en un texto. El proceso es el siguiente:

- 1) Se escogen 3 párrafos de 10 enunciados cada uno del inicio, del medio y del final del texto.
- 2) Se cuentan todas las palabras de 3 o más sílabas. El total es igual a DW. (Difficult Words).
- 3) Se calcula la raíz cuadrada de DW.
- 4) Se suma 3 a la raíz cuadrada.

El total es el SMOG Index.

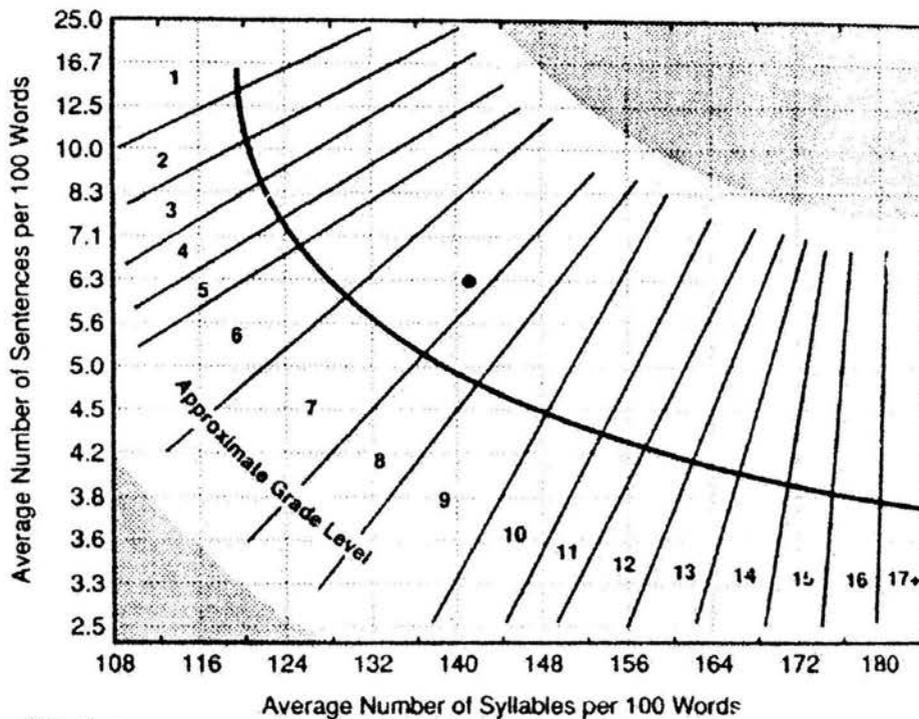
3.2 FRY READABILITY ESTIMATE.

Edward Fry propone un sistema complejo que incluye el conteo de sílabas y oraciones. Con base en ese conteo, Fry propone una gráfica cuyo resultado, visible a través de una curva, daría el grado de complejidad del texto.

La siguiente gráfica de Fry para estimar la accesibilidad de un texto detalla el procedimiento para la medición.¹⁷

¹⁷ Fry, Edward. *Ten Best Ideas for English Teachers*. Addison-Wesley Publishing Co. 1991. p.9

Figure 3 Graph for Estimating Readability: Extended



Directions:

Randomly select 3 one-hundred-word passages from a book or article. Plot the average number of syllables and average number of sentences per 100 words on the graph to determine the grade level of the material. Choose more passages per book if great variability is observed and conclude that the book has uneven readability. Few books will fall in the gray area, but when they do, grade level scores are invalid.

Count proper nouns, numerals, and initializations as words. Count a syllable for each symbol. For example, "1945" is 1 word and 4 syllables, and "IRA" is 1 word and 3 syllables.

Example:

	Syllables	Sentences
First Hundred Words	124	6.6
Second hundred Words	141	5.5
Third Hundred Words	158	6.8
Average	141	6.3

Readability Seventh Grade (see dot plotted on graph)

For further information see the *Journal of Reading*, January 1989 or December 1977.

Reproduction Permitted — No Copyright

3.3 CLOZE TEST.

Esta alternativa de medición consiste en eliminar palabras del texto a intervalos regulares de entre cinco y diez palabras. Este sistema de eliminación de palabras se omite en las primeras oraciones del texto para que el lector pueda tener una idea del tema. Después, se le pide al lector que llene los espacios con las palabras que él considere las más adecuadas.

Para este modelo, existen tres parámetros de medición: el de Frustración, el Instruccional y el Independiente:

Nivel de Frustración.	Nivel Instruccional	Nivel Independiente
En este nivel el contenido y la estructura del texto representan una carga para el lector cuya instrucción no es suficiente.	En este nivel el profesor da soporte al lector.	A este nivel, los lectores pueden leer fácilmente sin la guía del profesor.

De estos niveles, se entendería que:

- Un porcentaje de respuestas correctas de 40 o menos equivaldría al Nivel de Frustración.
- Un porcentaje de 40 o 50 respuestas correctas estaría dentro del Nivel Instruccional.
- Un porcentaje de respuestas arriba de 50 entraría dentro del Nivel Independiente.

Además, es conveniente señalar que el elemento fundamental dentro de estos niveles es el nivel de conocimientos previos de los estudiantes; entendiendo como conocimiento previo no sólo las estructuras del inglés, sino también su conocimiento del mundo en general.¹⁸

Si analizamos cada uno de los modelos de medición anteriores, podremos ver que su aplicación se basa fundamentalmente en el texto, poniendo atención a factores como número de palabras, frecuencia de

¹⁸ Devine, Thomas. *Teaching Reading Comprehension: From Theory to Practice*. Allyn and Bacon, Inc., pp.81 y 102.

palabras difíciles a través de cálculos matemáticos y conteo de sílabas y oraciones. Ninguno de estos modelos toma en cuenta otros factores importantes para una comprensión integral de la lectura. Esto es importante porque no podemos perder de vista que el propósito principal, en el caso concreto del CCH, es el de extraer información a través de la comprensión de lectura. No se puede medir hasta donde se llegó a una comprensión del texto a través de la medición matemática del mismo.

Algunos factores importantes para llegar a la comprensión de un texto son los apoyos visuales, la organización textual y el conocimiento previo (aunque se podría considerar que en el Cloze Test sí importa el conocimiento previo, porque para aplicar esta medición no se eliminan palabras de los primeros enunciados del texto para que el lector se ubique en el contexto y pueda inferir las palabras faltantes más fácilmente).

3.4 Limitantes de los modelos de medición.

Como lo comenté anteriormente, el uso de estos o cualquier otro modelo de medición dependerá del criterio de cada profesor, siempre que se tomen en cuenta sus limitantes. Existen trabajos de investigación acerca de estas limitantes, bibliografía que hace un análisis de los elementos que no

fueron tomados en consideración al momento de elaborar los modelos de medición. Retomando lo comentado arriba, las principales limitantes se podrían resumir como sigue:

- Los modelos de medición se basan únicamente en estructuras gramaticales y léxicas.
- Los modelos de medición no toman en cuenta elementos textuales importantes como la sintaxis, la estructura retórica y la cohesión y coherencia.
- Estos modelos no consideran a los diferentes tipos de lectores y sus diferentes conocimientos del mundo; tampoco su medio sociocultural, su género ni el conocimiento lingüístico que puedan tener, en este caso, del idioma inglés.

- Tampoco toman en cuenta la relación texto–lector que se da en el proceso de lectura, relación esencial para llegar a la comprensión del texto.¹⁹

Existen teóricos del lenguaje que han definido la interacción texto – lector como Normas de Textualidad. Estas normas se entienden como los factores básicos necesarios para lograr una interacción efectiva entre el texto y el lector.

Las Normas de Textualidad consideran elementos como la *intencionalidad*, que se refiere a la actitud del autor del escrito para escribir un texto coherente. Evidentemente la coherencia de un texto no puede ser medida matemáticamente; es una cuestión de estilos y de manejo del idioma, de que un texto esté bien escrito para que sea comprensible. La *aceptabilidad* es la actitud de quien recibe el texto (el lector). Aquí podemos recordar la importancia que tiene el interés por parte del lector para aceptar la lectura con una buena disposición.

¹⁹ Carrell, Patricia, "Readability Formulas in ESL", *Reading in a Foreign Language*. Journal of the International Education Centre, College of St. Mark & St. John. Plymouth, England. Vol.4, number 1, 1987. pp. 28, 32 – 33.

Otra norma es la *informatividad*, que se refiere a qué tan predecible puede ser una lectura en su contexto. Nuevamente, reconocemos la aplicación del conocimiento previo por parte del lector, el cual le permite inferir contenido. Además, la manera en la que está escrito el texto es parte de la informatividad. Si tenemos un texto, por ejemplo, acerca del partido de básquetbol estelar del domingo, conocemos el tipo de estructura con la que se redactan estas noticias, de ahí que el nivel de informatividad sea altamente manejable por parte del lector. Existen tipos de textos cuyo formato no es tan transparente, sin embargo, la aplicación del conocimiento previo al leer puede suavizar esta situación. La *situacionalidad* tiene que ver con la importancia que el texto le da a una situación específica; si sólo la maneja superficialmente o si, por el contrario, la trata a profundidad.

Otra norma importante de la interacción texto–lector es la *intertextualidad*, donde la producción o, en este caso, la comprensión de un texto depende del manejo previo por parte del lector de textos específicos o de diversos tipos de textos. Dicho en otras palabras: la intertextualidad es la familiaridad que posee el lector para reconocer y relacionar con su lectura actual los textos leídos o trabajados antes. Es, también, la habilidad con la que se relaciona el manejo previo de un material con otro. Por ejemplo, si

tenemos a un lector ya familiarizado con textos técnicos, será más fácil para él enfrentarse a lecturas de este tipo subsecuentemente.²⁰

Todo lo anterior deja claro que la mayoría de los modelos de medición de un texto no toman en cuenta otros elementos que no sean los textos mismos, lo cual afecta directamente al lector ya que una selección de textos que no lo tome a él en consideración implica que el factor comunicativo de la lectura no se está cumpliendo.

En la práctica diaria estos modelos han demostrado ser poco eficientes. Además, son poco prácticos ya que la evaluación de un texto a través de estos modelos es más lenta. Los profesores generalmente no disponemos de tanto tiempo para efectuar esta clase de análisis, por lo que es preferible optar por métodos de selección tanto prácticos como eficientes.

Durante mi labor docente he seleccionado textos tratando siempre de tomar en cuenta elementos como los descritos a lo largo de este Informe, ya que esta práctica docente me ha marcado que una selección inadecuada de material no sólo no contribuye a lograr los objetivos que se persiguen,

²⁰ De Beaugrande y Dressler, citados por Carrell, Patricia en "Readability Formulas In ESL", pp. 32 y 33.

sino que también provoca niveles de frustración muy altos en los alumnos. Esto se traduce de inmediato en un desinterés por la lectura y los ejercicios que la acompañan, además de causarles una impresión negativa hacia el idioma inglés.

Hasta aquí he comentado acerca de los lineamientos que se pueden seguir para la selección de textos en los cursos de Comprensión de Lectura en Inglés del CCH en cuanto a léxico y gramática; pero un complemento muy interesante a estos lineamientos lo pueden constituir los 'Niveles de Lenguaje en Textos'²¹, ya que de alguna manera delimitan hasta donde debe llegar un texto dependiendo de su nivel de dificultad a nivel del discurso y del posible análisis por parte del lector.

Es interesante considerar estos 'Niveles de Lenguaje en Textos' porque están divididos en cuatro niveles, por lo que podemos equipararlos con los 4 niveles de Comprensión de Lectura en Inglés del CCH. Los 'Niveles de Lenguaje en Textos' toman en consideración la sintaxis, la importancia del tema, la capacidad del lector para relacionar hechos y

²¹ Child, citado por Barnett, Marva A. Idem. P. 56

suposiciones o inferencias en la lectura (lo cual corresponde a las funciones del análisis del discurso).²²

Los cuatro niveles están definidos como sigue:

1.- Orientation Mode / Level 1 Texts (o elemental): son los textos que orientan al lector. Incluyen diversos tipos de señales y, como su estructura gramatical es muy limitada (básica), la comprensión por parte del lector depende mucho de las aportaciones del mismo.

2.- Instructive Mode / Level 2 Texts (o básico): a este nivel tenemos un uso del lenguaje un poco más variado, aunque todavía a nivel básico. A este nivel se hacen afirmaciones o se dan instrucciones.

3.-Evaluative Mode / Level 3 Texts (o intermedio): aquí se usa un lenguaje más elaborado y se requiere que el lector responda de

²² Es importante aclarar que los cuatro Niveles de Lenguaje en Textos establecidos por Child no son una clasificación para graduar textos para su venta (como suele ocurrir en las clasificaciones que hacen las editoriales a nivel interno para sus diferentes líneas de productos). Estos niveles se refieren a los diferentes grados de dificultad a los que un lector se puede enfrentar. *Cfr. Barnett, Op.Cit. p.56*

manera intelectual, intuitiva ó instintiva a los hechos que se le presentan.

4.- Projective Mode / Level 4 Texts (o avanzado): este nivel está definido por lectores cuya competencia demuestra “the relative lack of shared information and assumptions”²³

Creo que a partir de este modelo se delimitan más fácilmente los parámetros y lineamientos que se deben seguir para seleccionar textos para el CCH.

4. Aplicación de las propuestas para la selección de textos y elaboración de ejercicios.

A continuación presentaré una propuesta de ejercicios de comprensión de lectura en inglés para cada uno de los cuatro niveles del CCH. Estos ejercicios están basados en el programa vigente y tienen la estructura de un plan de clase.

²³ Child, citado por Barnett, Marva A. Idem. P.56

Cada ejercicio estará acompañado de comentarios y reflexiones acerca de los criterios usados para la selección del texto empleado. Es importante recalcar que no todos los textos fueron elegidos empleando un modelo de medición, pero cuando sea el caso lo mencionaré en los comentarios correspondientes.

COMPRESIÓN DE LECTURA
EN INGLÉS I.

Apoya la lectura el desarrollo de habilidades en la niñez.

Es característico de los alumnos de nuevo ingreso llegar predispuestos contra la clase de Comprensión de Lectura en Inglés I por los antecedentes de sus clases de inglés en secundaria. De ahí que este ejercicio tenga como objetivo que los alumnos reconozcan los elementos tipográficos principales de un texto en español y recuerden los conceptos de Tema, Párrafo, Idea Principal e Idea Secundaria.

¿Porqué usar un texto en español? Además de lo expuesto en el párrafo anterior, el propósito de esta lectura es el de motivar a los estudiantes a leer, y qué mejor que empezar esa motivación con un texto que sea perfectamente comprensible para ellos ya que está escrito en su idioma. El iniciar un curso de comprensión de lectura en una lengua que es la propia, y el recordar conceptos ya repasados en sus cursos anteriores, es una manera de establecer la confianza en los alumnos, motivándolos a enfrentarse de manera similar a los textos en inglés.

En este ejercicio siempre explico a mis alumnos que el análisis que realizaron en español es muy parecido al que realizarán en inglés. De ahí que se comienza a crear una situación de confianza, al empezar a manejar elementos que simplemente equiparan con los textos en inglés.

Por otro lado, el contenido del texto es motivacional, ya que explica de manera clara los beneficios de la lectura.

La lectura de cuentos durante la infancia representa un abanico de posibilidades si se utiliza no sólo como instrumento de entretenimiento, sino también como aprendizaje y transmisor de valores, papeles de género e interpretación de la realidad, destacó Georgina Delgado Cervantes, investigadora de la Facultad de Psicología.

Es importante tomar en cuenta que durante los primeros años de vida, el manejo de libros —particularmente los cuentos— representa, además de información, apoyo al desarrollo de habilidades que socialmente se requerirán en el ámbito escolar y en la convivencia comunitaria, como la capacidad de atención y deducción.

Rescate

Algunas investigaciones destacan cómo los cuentos influyen en las habilidades primarias que el niño desarrolla para convertirse en un excelente lector. Los menores de primaria o secundaria, cuyos padres les han leído este tipo de textos, poseen un léxico mayor que sus compañeros y su organización del pensamiento es más sustancial.

También se ha constatado que los niveles socioeconómicos influyen, ya que las madres de nivel medio o medio alto tienden a favorecer más la interacción con el niño para que éste interprete y ejerza acciones de pensamiento que le permitan anticipar cierto evento, en tanto que las madres de nivel socioeconómico bajo adoptan una actitud más descriptiva o narrativa.

La investigadora subrayó la importancia de rescatar al cuento como posibilidad de acercamiento entre padres e hijos, como un medio de comunicación para comprender el mundo en que viven los niños y saber cómo estructuran su realidad, ya que se corre el riesgo de que se queden en el mundo de la fantasía.

Georgina Delgado consideró que existen pocas campañas que difundan la lectura para los niños y, aunque los libros oficiales toman algunos extractos de cuentos, son poco significativos para lo que requieren los niños de hoy.



Los cuentos, indispensables en el acercamiento entre padres e hijos. Foto: Juan Antonio López.

Apoya la lectura el desarrollo de habilidades en la niñez

Asimismo, hace más sustancial la organización del pensamiento

Reconoció que los profesores se enfrentan al problema de cómo acercar y motivar a los niños a la lectura; de ahí que sugirió utilizar el cuento como una forma didáctica para lograrlo.

Se trata, explicó, de utilizar este recurso para apuntalar conocimientos, hábitos y actitudes de los chicos en cuanto a su funcionamiento como entes sociales dentro de un grupo con características culturales determinadas.

Sería conveniente que los cuen-

tos tuvieran un manual adjunto, donde se enfaticen los valores, los aspectos que se quieran promover como reflexiones, así como la promoción de bibliotecas infantiles.

Se olvida, dijo, que el cuento enriquece la visión del mundo en que viven los menores, pues alimenta la información obtenida de los padres, amigos, escuela, que sólo representa una parte de su universo.

La lectura de este tipo de textos influye en la atención que debe

ponerse a los niños con dificultades en la escuela, derivadas de su incapacidad para mantener la atención.

Georgina Delgado recalcó que es más común la lectura de cuento en la población de tres a nueve años, mientras que de los 10 a los 16 años aparentemente desaparece la visión de aquellos que promueven la lectura. Sin embargo concluyó, existen colecciones juveniles que reflejan cada vez más la realidad en que se vive.

PLAN DE CLASE.

Maestra:	Maria de Jesús López Loera
Escuela:	CCH Vallejo
Grado:	Inglés I
Número de estudiantes:	40 – 45
Promedio de edad de la clase:	14 a 17 años
Tiempo:	90 Minutos
Material:	Texto 'Apoya la lectura el desarrollo de habilidades en la niñez'. Gaceta UNAM, 29 de abril del 2002, p. 14.

Objetivo General:

Los alumnos reconocerán los elementos tipográficos principales de un texto en español, asimismo, recordarán los conceptos de Tema, Párrafo, Idea Principal e Idea Secundaria.

A) EJERCICIOS DE PRE-LECTURA.

1.- Warm up: 10 minutos.

Los alumnos se organizarán en parejas. Cada pareja comentará sus puntos de vista acerca de la lectura. Pueden utilizarse preguntas guía como ¿Te gusta leer? ¿si?, ¿no?, ¿por qué?. ¿Qué clase de textos te llaman la

c) **Idea Secundaria:** Información que apoya y soporta a la idea principal.

Objetivo	Actividad	Tiempo	Materiales
El maestro hará un recordatorio de los conceptos de Tema, Idea Principal e Idea Secundaria.	El maestro explicará a los alumnos cada uno de los conceptos mencionados.	5 minutos	Pizarrón
Los alumnos recordarán y repasarán los conceptos de Tema, Idea Principal e Idea Secundaria.	Los alumnos leerán el texto y destacarán subrayando con pluma y lápiz la Idea Principal y una Idea Secundaria de cada párrafo. Además, definirán el tema del texto	25 minutos	Texto
		Total: 30 minutos.	

3.- Revisión grupal del trabajo de los alumnos: Tiempo: 5 minutos

4.- Ejercicios complementarios.

Objetivo	Actividad	Tiempo	Materiales
Los alumno iniciarán la práctica de la lectura selectiva y la lectura de búsqueda.	En parejas, los alumnos contestarán preguntas con base en la lectura del texto.	20 minutos	Texto
		Tiempo : 20 minutos	

Preguntas:

- a) ¿Quién es Georgina Delgado Cervantes?
- b) Según el texto, menciona dos habilidades que se desarrollan con la lectura.
- c) De acuerdo con Georgina Delgado, ¿qué tanta importancia se le da a la difusión de la lectura?
- d) Menciona algunas de las ventajas que ofrece la lectura de cuentos a los lectores:

5.- Revisión de las preguntas: 5 minutos

C) EJERCICIOS DE POST-LECTURA.

1.- Discusión: 5 minutos.

En parejas, los alumnos intercambiarán puntos de vista acerca de lo leído, comentarán si cambió su punto de vista inicial y por qué.

El maestro escogerá a tres estudiantes que quieran exponer su comentario al grupo.

Canción 'Let It Be'.

Las actividades de distensión son un aspecto importante que podemos descuidar sin darnos cuenta en nuestra práctica docente diaria. Como lo mencioné en la página tres de este Informe, el romper de vez en cuando con los temas académicos ayuda a disminuir la tensión que les provocan a los alumnos las actividades escolares diarias.

La elección de esta canción para usarse en el curso fue hecha de manera conjunta con los alumnos; ellos eligieron esta canción entre varias propuestas por ellos y por mí (Cfr. 2.4 Temas de interés, pp. 10 y 11 de este Informe). Durante las discusiones para elegir el tema por escuchar y trabajar se tomó en cuenta la viabilidad de la letra (por ejemplo, algunas de las canciones propuestas contenían principalmente elementos lingüísticos que a este nivel aún no se estudian) y por supuesto el gusto de los alumnos por tal o cual cantante o grupo musical. La elección final fue por consenso ya que es prácticamente imposible darle gusto cada uno de los alumnos. A través del consenso se cubrió La Aceptabilidad, una de las Normas de Textualidad²⁴, lo que permitió que los alumnos estuvieran más receptivos e interesados en la lectura.

Otra de las Normas de Textualidad (la intertextualidad)²⁵, también se cubrió en este ejercicio, ya que es muy común que los jóvenes quieran 'traducir' la letra de sus canciones favoritas, así que esta actividad no fue extraña ni nueva para la mayoría de los alumnos.

²⁴ P. 30 de este Informe.

²⁵ P. 31 de este Informe.

La canción 'Let it Be' es explotable no sólo como actividad de distensión, sino también porque la letra se presta para explotar aspectos lingüísticos considerados para el curso de Comprensión de Lectura en Inglés I. Así, a través de una actividad 'no académica', los alumnos ejercitan aspectos lingüísticos previamente vistos en clase.

Para seleccionar esta canción no se empleó ninguno de los métodos de medición de textos mencionados en este Informe, ya que el objetivo principal es el de que los alumnos tengan una actividad diferente a los análisis discursivos y lingüísticos detallados que realizan generalmente en el salón de clases.

Let it be.

(Lennon-McCartney)

When I find myself in times of trouble

Mother Mary comes to me

Speaking words of wisdom, let it be.

And in my hour of darkness

She is standing right in front of me

Speaking words of wisdom, let it be.

Let it be, let it be.

Whisper words of wisdom, let it be.

And when the broken hearted people

Living in the world agree

There will be an answer, let it be.

For though they may be parted there is

Still a chance that they will see

There will be an answer, let it be.

Let it be, let it be. Yeah

There will be an answer, let it be.

And when the night is cloudy,

There is still a light that shines on me,

Shine on until tomorrow, let it be.

I wake up to the sound of music

Mother Mary comes to me

Speaking words of wisdom, let it be.

Let it be, let it be.

There will be an answer, let it be, let it be

PLAN DE CLASE.

Maestra:	Maria de Jesús López Loera
Escuela:	CCH Vallejo
Grado:	Inglés I
Número de estudiantes:	40 – 45
Organización de la clase:	Individual
Promedio de edad de la clase:	14 a 17 años
Tiempo:	60 Minutos
Material:	Casette con la canción 'Let it be' de Los Beatles. 2 hojas de trabajo que contienen la letra de la canción y ejercicios. Lápices de colores.

Objetivo General:

Los alumnos practicarán algunos verbos en tiempo presente simple y en presente continuo, al mismo tiempo que tendrán una actividad de distensión y práctica de vocabulario en contexto.

Dado que esta es una actividad de distensión, no hay ejercicios de pre-lectura.

3.- Ejercicios complementarios.

Objetivo	Actividad	Tiempo	Materiales
Los alumnos practicarán vocabulario.	En la hoja de trabajo, los alumnos harán un dibujo acerca del significado de las seis palabras del ejercicio tomadas de la canción	20 minutos	Hoja de trabajo y lápices de colores.
	Tiempo :	20 minutos	

5.- Revisión de los ejercicios: 5 minutos.

C) EJERCICIOS DE POST-LECTURA. Tiempo: 10 minutos.

Por parejas o por grupos de 4, los alumnos intercambiarán impresiones acerca de lo que les inspiró la letra de la canción, o si el contenido de la misma era lo que esperaban.

NOTA: A los alumnos les gusta escuchar otra vez la canción.

1.- Escribe el equivalente en español, en el contexto de la canción, de los verbos siguientes:

<i>Verbo</i>	<i>Equivalente en español</i>
Comes	
[She is] Standing	
[She is] Speaking	
Shines	
Wake up	
[People are] Living	

2.- Ejercicio de vocabulario:

Haz un dibujo de la idea que te dan las siguientes palabras que aparecen en la canción:

Light

Cloudy

Night

World

Sound

Broken hearted

COMPRENSIÓN DE LECTURA
EN INGLÉS II.

“Dinosaur-Killer” Asteroid Crater Imaged for First Time.

Este texto fue seleccionado para usarse en el curso de Comprensión de Lectura en Inglés II usando el Smog Index (*vid.* p. 23 de este Informe). Al respecto, hago los siguientes comentarios:

- Ninguno de los párrafos del inicio, medio y final del texto tiene 10 enunciados. En la bibliografía consultada (Nutall) no hay indicaciones de cómo proceder al análisis en caso de no contar con menos de los 10 enunciados mencionados. Lo que hice aquí fue realizar el conteo de palabras con más de 3 sílabas como sigue:

Párrafo	Número de palabras con más de 3 sílabas
I (inicio)	10
IV (medio)	17
VII (final)	<u>21</u>
Total DW:	48

Raíz cuadrada de $48 + 3$: $7 \times 7 = 49 + 3 = 52$

Si tomamos como base para el cálculo de las palabras difíciles de un texto el 100 (tampoco lo menciona la bibliografía consultada),

entonces tendríamos las siguientes equivalencias:

- De 1 a 25 Smog Index (SI): Inglés I
- De 26 a 50 SI: Inglés II
- De 51 a 75 SI: Inglés III
- De 75 en adelante SI: Inglés IV

Entonces, un SI de 52 sería adecuado para Inglés II y muy fácil para Inglés III.

- Además de emplear el Smog Index, el texto se tuvo que revisar para encontrar en qué aspectos lingüísticos y discursivos del programa se podía aplicar.
- Este texto me pareció adecuado para el curso ya que maneja de forma sencilla un tema científico y a la vez familiar para los alumnos; donde la predicción del contenido, por ejemplo, no representa un problema para la mayoría de los estudiantes. (Cfr. 2.1 Accesibilidad p. 8; 2.4 Temas de interés p. 10).

"Dinosaur-Killer".... es un texto conveniente porque el tema, como lo mencioné arriba, es interesante y conocido por la mayoría de los alumnos lo que puede despertar el interés por su lectura. (Cfr. 2.2 Conveniencia / Adecuación del contenido p. 9). Por otro lado, los elementos lingüísticos explotables (Cfr. 2.3 Explotabilidad p. 10) son muy variados ya que, específicamente refiriéndome al Programa de Inglés II, se puede encontrar, por ejemplo: frases nominales, sufijos de verbos y adverbios, oraciones subordinadas, posesivo ('s y s') y pronombres relativos.

Search input field

Search news.nationalgeographic.com

Sign up for our free e-mail newsletter

Also see: Today's Top Stories

This Story Home

Related Sites & Stories

E-mail this story

Sponsored in part by



"Dinosaur-Killer" Asteroid Crater Imaged for First Time

National Geographic News
March 7, 2003



Click here for a larger view of this map

Map courtesy of NASA/JPL

Give the Gift They'll Love All Year Long!

When you give *National Geographic* magazine, you're giving 12 months of adventures and discoveries, including:



- Free world map for you
- Up to five foldout maps for them
- The satisfaction of knowing you're supporting conservation and exploration

Save more than 40 percent when you subscribe online—it's secure and easy!

I A high-resolution map from NASA's Shuttle Radar Topography Mission (SRTM), released yesterday, has provided the most telling visible evidence to date of a 112-mile (180-kilometer) wide, 3,000-foot (900-meter) deep impact crater, the result of a collision with a giant comet or asteroid on

one of Earth's all-time worst days.

II The existence of the impact crater, Chicxulub, was first proposed in 1980. In the 1990s, satellite data and ground studies allowed it to gain prominence among most scientists as the long sought-after "smoking gun" responsible for the demise of the

"Dinosaur-Killer" Asteroid Crater Imaged for First Time

dinosaurs and more than 70 percent of Earth's living species 65 million years ago.

- III The relatively obscure feature is all but hidden in the flat limestone plateau of Mexico's Yucatán Peninsula. But using 3-D measurements of the Earth made with instruments on board an orbiting Space Shuttle, the remnants of the crater can now be seen clearly.
- IV "There are spectacular features that pop out in these maps as never before, and more subtle features, like Chicxulub, become apparent for the first time," said Michael Kobrick, SRTM project scientist at NASA's Jet Propulsion Laboratory (JPL), Pasadena, California. "In fact, much of the surface expression of Chicxulub is so subtle; if you walked across it you probably wouldn't notice it. That's where the view from space becomes invaluable," Kobrick said.
- V The Chicxulub data show a subtle, yet unmistakable, topographic indication of the impact crater's outer boundary: a semicircular trough 10 to 15 feet (3 to 5 meters) deep and 3 miles (5 kilometers) wide. Scientists believe the impact, centered off Yucatán's coast in the Caribbean, disturbed the subsurface rocks, making them unstable. The rocks were subsequently buried by limestone sediments, which erode easily. The crater rim's instability caused the limestone to fracture along the rim, forming the trough.
- VI Exactly how the Chicxulub impact caused Earth's mass extinctions is not known (see links below). Scientists imagine three possible scenarios: Some think the impact threw massive quantities of dust

"Dinosaur-Killer" Asteroid Crater Imaged for First Time

into the atmosphere which blocked the sun and arrested plant growth. Others believe sulfur released by the impact lead to global sulfuric acid clouds that blocked the sun and also fell as acid rain. Another possibility is that red-hot debris from the falling asteroid or comet triggered global wildfires.

VII In February, NASA finished processing the SRTM mission's North America data set and delivered it to the National Imagery and Mapping Agency (NIMA). More than eight terabytes of data recorded aboard the Space Shuttle *Endeavour* were refined into 200 billion research-quality measurements of Earth's landforms. NIMA will perform additional data finishing and send it to the U.S. Geological Survey's Earth Resources Observation Systems Data Center, Sioux Falls, South Dakota, for final archiving and distribution.

Read More About Chicxulub:

[Researchers Rethink Dinosaur Die Off Scenario
Fires From Asteroid May Have Spared Some
Regions](#)

Could This Happen Again?

Read:

[Is a Large Asteroid Headed for Impact With Earth
in 2880?](#)

National Geographic Resources on Comets and Asteroids News Stories:

[NASA Should Lead Asteroid Defense, Group Says](#)

[Comets: How Big A Threat To Earth?](#)

PLAN DE CLASE.
Parte A: Posesivo ('S y S').

Maestra:	Maria de Jesús López Loera
Escuela:	CCH Vallejo
Grado:	Inglés II
Número de estudiantes:	40 – 45
Promedio de edad de la clase:	15 a 18 años
Tiempo:	90 Minutos
Material:	Texto: <i>Dinosaur-Killer" Asteroid Crater Imaged for First Time.</i> Hoja con ejercicio FV

Objetivo General:

Los alumnos identificarán y ejercitarán el uso del posesivo ('s y s').

A) EJERCICIOS DE PRE-LECTURA.

1.- Warm up: 10 minutos.

Lluvia de ideas a nivel grupal acerca de los dinosaurios. ¿Qué sabes de los dinosaurios?, ¿cómo piensas que se extinguieron?, ¿qué teorías conoces al respecto?.

2.- Posesivo ('S y S'). Tiempo: 25 minutos.

Objetivo	Actividad	Tiempo	Materiales
Los alumnos conocerán e identificarán el posesivo ('s y s').	Con ejemplos escritos en el pizarrón, el profesor explicará el uso del posesivo ('s y s'). y guiará a los alumnos para interpretarlo en español.	10 minutos	Pizarrón
Los alumnos ejercitarán la interpretación en español del posesivo ('s y s').	El profesor escribirá en el pizarrón cinco enunciados con posesivo ('s y s'). para que los alumnos los copien y escriban su equivalente en español.	15 minutos	Pizarrón
	Total:	25 minutos	

Ejemplos:

- London's clubs.
- America's urban black population.
- The programs installed in the computer's memory work well.
- We are painting Mr. Jones' house.
- Anne's birthday party will be tomorrow.

Enunciados para el ejercicio:

- Europe's jazz festivals in the city of Cork, Ireland.
- Mr. Harrap's personal passion was the bilingual books.
- This is a map of Mario's first trip to the island.
- Prince Charles is the queen's successor.

B) EJERCICIOS DE LECTURA:

1.- Lectura. Tiempo: 10 minutos.

2.-Ejercicios. Tiempo: 20 minutos.

Objetivo	Actividad	Tiempo	Materiales
Identificar el posesivo ('s y s').	Después de leer el texto, los alumnos subrayarán todos los posesivos ('s y s'). que encuentren.	5 minutos	Texto
Los alumnos ejercitarán el posesivo ('s y s').	Los alumnos escribirán en su cuaderno cinco enunciados con posesivo ('s y s').* para después escribir la interpretación al español de los mismos en su cuaderno	15 minutos	Texto
Total:		20 minutos	

* Algunas de las palabras con posesivo en el texto se repiten (por ejemplo, Earth), por lo que los enunciados deben ser con palabras diferentes.

2.- Revisión en el pizarrón: 10 minutos

3.- Ejercicios de comprensión. Tiempo: 10 minutos.

Objetivo	Actividad	Tiempo	Materiales
Los alumnos practicarán la lectura de búsqueda.	Se entregará a los alumnos una hoja con un ejercicio de F/V	10 minutos	Texto Hoja con ejercicio de F/V
Tiempo:		10 minutos	

4.- Revisión: Tiempo: 5 minutos.

Es este caso no hay actividad de post-lectura ya que para la siguiente sesión se empleará el mismo texto.

EJERCICIOS.

De acuerdo con lo que leíste, indica si los enunciados siguientes son Falsos o Verdaderos:

- | | | |
|---|---|---|
| a) Según la NASA, un asteroide chocó con la Tierra cerca de México. | F | V |
| b) Este asteroide provocó la extinción de todos los seres vivos en el planeta. | F | V |
| c) El cráter se puede apreciar claramente en la superficie terrestre. | F | V |
| d) No se sabe con exactitud la causa de la extinción masiva de especies en la Tierra. | F | V |
| e) La NASA ya ha procesado toda la información recabada por el transbordador <i>Endeavour</i> . | F | V |

PLAN DE CLASE.

Parte B: Cohesión - Oraciones subordinadas.

Maestra:	Maria de Jesús López Loera
Escuela:	CCH Vallejo
Grado:	Inglés II
Número de estudiantes:	40 – 45
Promedio de edad de la clase:	15 a 18 años
Tiempo:	90 Minutos
Material:	Texto: "Dinosaur-Killer" Asteroid Crater Imaged for First Time. Hoja de ejercicios.

Objetivo General:

Los alumnos conocerán el uso de los pronombres relativos como elementos de cohesión (oraciones subordinadas).

A) EJERCICIOS DE PRE-LECTURA..

1.- Warm up. Tiempo: 5 minutos.

Se comentará brevemente y a nivel grupal lo que se estudió la clase anterior acerca de la extinción de los dinosaurios y el posesivo ('S y S').

2.- Pronombres relativos - Oraciones subordinadas. Tiempo: 30 minutos.

Objetivo	Actividad	Tiempo	Materiales
Los alumnos conocerán los pronombres relativos.	El profesor escribirá en el pizarrón una lista con los pronombres relativos Which, When, Where y That. La lista incluirá el significado en español y ejemplos de su uso.	15 minutos	Pizarrón
Se establecerá cómo los pronombres relativos actúan como elementos de cohesión formando oraciones subordinadas.	El profesor explicará a los alumnos cómo funcionan los pronombres relativos en las oraciones subordinadas para darle cohesión a un texto.	15 minutos	Pizarrón.
Total:		30 minutos	

PRONOMBRES RELATIVOS.

PRONOMBRE	SIGNIFICADO EN ESPAÑOL
Which	El cual, la cual, los cuales, las cuales
When	Cuando
Where	Donde
That	Que

Ejemplos:

I enjoyed the book which you lent me.

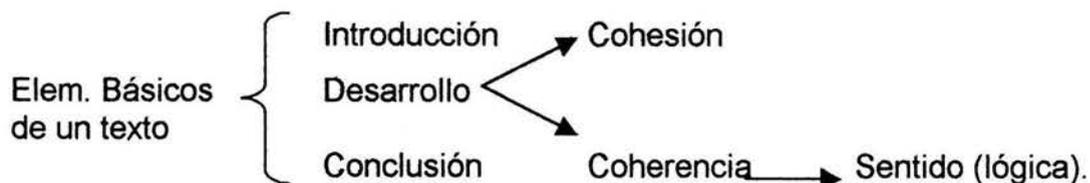
We were sleeping when the earthquake occurred.

This is the museum where you can find Rivera's painting.

Clive is the boy that plays the guitar very well.²⁶

²⁶ Shepherd, John, et. al. *Ways to Grammar, A Modern English Practice Book*. Macmillan Publishers Ltd. 1986.

Cohesión y Coherencia.



B) EJERCICIOS DE LECTURA.

1.- Repaso del texto. Tiempo: 5 minutos.

2.- Lectura. Tiempo: 35 minutos.

Objetivo	Actividad	Tiempo	Materiales
Los alumnos identificarán la división básica de un texto.	Después de una lectura de ojeada, los alumnos escribirán qué párrafos corresponden a la introducción, a el desarrollo y a la conclusión.	10 minutos	Texto.
Los alumnos practicarán la lectura de búsqueda, además de repasar los elementos de cohesión del texto.	Los alumnos harán una lectura de búsqueda para contestar los ejercicios de comprensión en su hoja de ejercicios.	20 minutos	Pizarrón Hoja de ejercicios.
		Total: 35 minutos	

3.- Revisión de los ejercicios: 10 minutos.

C) EJERCICIOS DE POST-LECTURA.

1.- Discusión: 5 minutos.

Los alumnos comentarán sus impresiones acerca de lo que leyeron sobre de la extinción de los dinosaurios.

Pregunta complementaria: ¿Cuáles animales prehistóricos sobreviven hasta hoy?

2.- Investigación.

Los alumnos harán una investigación individual de las diferentes teorías que existen acerca de la extinción de los dinosaurios. La presentarán por escrito o en forma de maqueta indicando bibliografía consultada. Por lo menos una de las fuentes consultadas debe ser en inglés.

EJERCICIOS.

1.- Las cifras siguientes aparecen en el texto. Relaciónalas con la información a la que se refieren:

- | | |
|-----------------------|--|
| 1) 1980 | A) Longitud del cráter |
| 2) 65.000.000 | B) Porcentaje de especies extintas |
| 3) Más de 8 terabytes | C) Año de la primera mención del cráter |
| | D) Cantidad de medidas terrestres tomadas por el <i>Endavour</i> |
| 4) 900 | |
| 5) 3 millas | E) Sistema para producir imágenes |
| 6) 70 | F) Profundidad del cráter |
| 7) 180 | G) Años que han pasado desde el desastre |
| 8) 1990s | H) Período de estudios por satélite |
| 9) 200 billones | I) Cantidad de información grabada |
| 10) 3-D | J) Largo de la boca del cráter |

2.- Completa los enunciados escribiendo la información que falta:

a) (p. IV) Hay elementos espectaculares que (*that*) _____

b) (p. V) Las rocas fueron subsecuentemente enterradas por sedimentos de piedra caliza, la cual (*which*) _____

c) (p. VI) Algunos (*científicos*) piensan que el impacto arrojó cantidades masivas de polvo a la atmósfera las cuales (*which*) _____

d) (p. VI) Otra posibilidad es que (*that*) _____

COMPRENSIÓN DE LECTURA
EN INGLÉS III.

The Newsmakers.

Cuando estaba en el proceso de selección de este texto, primero me llamó la atención por su contenido y por su estructura tipográfica. Abría que verificar si era adecuado para usarse en Inglés III, así que traté de usar la gráfica de Fry. Como en otras ocasiones, no fue posible usar esta gráfica porque el diseño de la misma está enfocada a graduar basándose en los niveles educativos norteamericanos, por lo que sus niveles de graduación no son fácilmente equiparables con nuestro contexto. Considero, de cualquier forma, que es importante tener conocimiento de que existen otras alternativas de medición.

Como tercera opción, recurrí al Smog Index. Al aplicar el procedimiento, encontré que el texto tenía un SI de 28. Si nos referimos a las equivalencias que menciono en la página 52 de este Informe, el texto "The Newsmakers" sería adecuado para Inglés II. Entonces, ¿por qué lo usé en Inglés III?. Los criterios que seguí para emplear este texto en el tercer nivel fueron los siguientes:

- El propósito de la lección era el de repasar la organización textual, así que la estructura tipográfica del texto era de utilidad (el encabezado de sección, los diferentes tipos de letras empleados para el encabezado de sección, título, subtítulo, pie de foto y texto) y la foto.
- Siendo el objetivo principal de la lección la organización textual, el usar un texto con vocabulario no muy complicado fue de gran ayuda.

Además, las repeticiones de algunas palabras importantes (como *broadcaster, reporters, news camera, director, information*) hicieron que la lectura fuera más fluida y que los alumnos se pudieran concentrar en la organización textual.

- El texto, además, cumplía con requisitos tales como la accesibilidad, conveniencia, autenticidad (no fue modificado) y la explotabilidad.
- Otro punto a favor del texto fue que éste trata un tema interesante para los alumnos, aún para aquellos que no piensen estudiar Ciencias de la Comunicación. Los estudiantes mostraron mucho interés en saber qué pasa detrás de las cámaras. (Cfr. Temas de interés, p. 10).

The Newsmakers

It takes a remarkable kind of teamwork to broadcast the local news.

Do you ever watch the local evening news? You might be surprised to learn that the relaxed atmosphere and smooth flow of the newscast is achieved only through the fast-paced, hectic teamwork of a large group of people.

Preparation for a 6:00 P.M. broadcast begins early in the day. At a 9:00 A.M. editorial meeting at the studio, the assignment editor assigns stories to reporters. Together they talk with the producer, newscaster, and graphic designer about the stories that will appear on that evening's program.

Over the next several hours, everyone at the studio is hard at work. Reporters, newscasters, and camera operators are "in the field" filming and summarizing stories. When they have gathered the information for each story, they return to the studio to edit the film. Using a video machine that measures the length of each scene on the film, the reporter decides which scenes to use in the story and records the text of the story to go with the film. An editor then uses special equipment to put the film and narration together in a two-minute tape of the story. The tape-room

operator will play this tape and twenty to thirty others during that night's news show.

As the news stories are prepared, the meteorologist puts together a weather segment, and the sportscaster decides which games will be covered that night. Finally at 4:30 P.M., the newscaster, meteorologist, and sportscaster get ready for the 6:00 P.M. broadcast. A makeup expert makes sure that their skin tones will look natural on the screen and covers up any scratches or mosquito bites.

Finally the cameras start rolling. The director sits in the control room and gives instructions to the entire staff. She coordinates the work of the camera

operators, audio engineers (who make sure the sound quality is good), and graphic machine operators (who prepare the weather map with the right symbols for that night). The producer, too, sits in the control room. If a story runs too long, he must look ahead at the script, quickly decide what to cut, and tell the director. The director then gives instructions to everyone else, including the newscaster.

After the newscast is over, the lights and the cameras are turned off. Everyone can relax for a little while. But soon the staff must begin thinking about late-breaking stories, and the whole process of keeping us informed begins again.



Engineers in the control room monitor the quality of sound and lighting during each news broadcast.

PLAN DE CLASE.

Organización textual.

Maestra:	Maria de Jesús López Loera
Escuela:	CCH Vallejo
Grado:	Inglés III
Número de estudiantes:	30 - 35
Promedio de edad de la clase:	15 a 17 años
Tiempo:	95 Minutos
Material:	Texto: <i>The Newsmakers</i> , hojas de papel, marcadores y pegamento.
Nota:	Las habilidades revisadas es este plan de clase ya han sido estudiadas por los alumnos. Este plan de clase une todos estos aspectos para sintetizar y aplicar lo aprendido.

Objetivo General:

Al finalizar la clase, los alumnos repasarán la organización tipográfica de un texto. Además, recordarán cómo identificar las ideas principales y secundarias de un texto con el fin de practicar la organización textual (Organización Deductiva / Inductiva).

A) EJERCICIOS DE PRE-LECTURA.

1.- Warm up: 5 minutos.

Los alumnos, mediante una lluvia de ideas, darán su opinión acerca de los noticieros en televisión. ¿Qué opinas de los noticieros?, ¿cuál de todos los noticieros te parece mejor y por qué?

B) EJERCICIOS DE LECTURA.

1.- Organización textual basada en la tipografía. Tiempo: 35 minutos.

Objetivo	Actividad	Tiempo	Materiales
Los alumnos practicarán la organización textual.	Se formarán equipos de 7 u 8 personas. A cada equipo se le entregará parte del texto (hasta el párrafo 2), además de papel, pegamento y marcadores para que organicen las partes tomando en cuenta los aspectos tipográficos del texto.	10 minutos	Hojas de papel, pegamento, marcadores y el texto dividido en secciones hasta el párrafo 2.
Los alumnos practicarán la organización textual.	Una vez que la primera parte del texto esté lista, el profesor guiará a los alumnos, a través de preguntas, para que encuentren los elementos de unión entre los párrafos restantes. Cada equipo explicará a los demás el por qué organizaron el texto de esa manera.	25 minutos	Hojas de papel, pegamento, marcadores y el texto dividido en secciones hasta el final.
		Total:	35 minutos

2.- Repaso: Identificación de ideas principales y secundarias. Tiempo: 50 minutos.

Objetivo	Actividad	Tiempo	Materiales
Los alumnos practicarán la identificación de las ideas principales y secundarias de un texto.	Usando el texto completo, cada equipo identificará la palabra más importante de cada párrafo. El equipo hará un dibujo por cada palabra identificada, mostrarán y explicarán sus dibujos a la clase.	20 minutos	Hojas de papel, marcadores y el texto completo.
Los alumnos practicarán la identificación de las ideas principales y secundarias de un texto.	El profesor dividirá el texto en tres secciones con el fin de que los alumnos le asignen un nombre (subtítulo) a cada sección. Los alumnos deben fundamentar su elección con el texto.	20 minutos	Texto.
Los alumnos practicarán la identificación de las ideas principales y secundarias de un texto	El profesor asignará a cada equipo uno o dos párrafos del texto para que identifiquen las ideas principales y secundarias de esos párrafos. Los alumnos deben fundamentar sus respuestas con el texto.	10 minutos	Texto.
	Total:	50 minutos	

C) EJERCICIOS DE POST-LECTURA.

1.- ¿Organización Deductiva o Inductiva?. Tiempo: 5 minutos.

Los alumnos determinarán, basándose en lo repasado, si el texto *The Newsmakers* tiene una organización deductiva ó inductiva.

COMPRESIÓN DE LECTURA
EN INGLÉS IV.

Focus on Fast Food.

El presente ejercicio tiene como objetivo principal ayudar a los estudiantes a distinguir entre hechos y opiniones en un texto. La lectura 'Focus on Fast Food' fue seleccionada porque tiene diferentes elementos que la hicieron viable para el objetivo descrito anteriormente.

- El texto es accesible ya que la dificultad estructural y léxica no es muy compleja. El vocabulario es sencillo y tiene muchos cognados. El texto está escrito principalmente en tiempo presente y pasado simples. Además, el texto tiene elementos considerados en los contenidos de la asignatura de Comprensión de Lectura en Inglés IV, como la organización deductiva y el repaso de la cohesión y la coherencia.
- El texto tiene un contexto muy familiar para los alumnos ya que todos conocen en mayor o menos medida la comida rápida.
- En este caso no se usó ningún modelo de medición para seleccionar la lectura, ésta se escogió con base en algunos de los lineamientos

mencionados en este Informe. (Cfr. Página 8 inciso 2.1 Accesibilidad, página 9 inciso 2.2 Conveniencia, página 10 inciso 2.3 Explotabilidad y página 10 inciso 2.4 Temas de Interés.)

Life Style

The Young Magazine for Young People

Focus on Fast Food.

It's lunchtime. You are hungry, and food is definitely on your mind. You want to eat something that is fast and economical. What about a pizza, a taco or perhaps a hamburger? A hamburger... Yes, there are hamburger restaurants everywhere!

The biggest hamburger restaurant chain in the world is McDonald's. It started in 1955 with just one restaurant, but now has more than 20,000 of them worldwide. There are more than 12,000 McDonald's restaurants in the US alone. You can find them in 100 countries on six continents. There isn't a McDonald's in Antarctica, but I don't suppose they eat hamburgers at the South Pole. When you eat at a McDonald's restaurant you are joining the 35 million people who eat and drink at McDonald's

every day, and the more than one million people who work there. McDonald's has sold 100 billion hamburgers since it opened, and it sells more than 6.8 million pounds of French fries every day.

How do you like your hamburger restaurant? There are old McDonald's - part of one restaurant in England is 600 years old. There are elegant McDonald's - there is one on the Champs Elysées in Paris. There are cool McDonald's - there is one in Hollywood. There are McDonald's restaurants on ships and trains, in hospitals and zoos, in airports and on college campuses, among other places.

Clearly many people appreciate the speed, hygiene, and cheapness of fast food restaurants. Nevertheless, not

everyone likes fast food. It's difficult to think that food can be controversial, but fast food has its critics. They question the nutritional value of the food, the response of fast food companies to environmental issues such as recycling of waste, and the way they treat their workers. The fast food business gives us plenty of food for thought, as well as convenient, affordable meals.



PLAN DE CLASE.

Hechos y Opiniones

Maestra:	Maria de Jesús López Loera
Escuela:	CCH Vallejo
Grado:	Inglés IV
Número de estudiantes:	40 – 45
Promedio de edad de la clase:	15 a 18 años
Tiempo:	120 Minutos
Material:	Texto: Focus on Fast Food. Hojas de ejercicios. Hojas con preguntas.

Objetivo General:

Los estudiantes distinguirán entre un hecho y una opinión.

Los alumnos se organizarán en equipos de 5 participantes.

A) EJERCICIOS DE PRE-LECTURA..

1.- Warm up. Tiempo: 5 minutos.

Lluvia de ideas acerca de lo que son los hechos y las opiniones, además de su importancia en una Lectura Crítica.

2.- Práctica de los conceptos de hecho y opinión. Tiempo: 40 minutos.

Objetivo	Actividad	Tiempo	Materiales
Los estudiantes practicarán los conceptos de hecho y opinión	El profesor entregará un ejercicio para que los alumnos determinen si las frases son hechos u opiniones. Un alumno de cada equipo explicará a la clase las conclusiones del equipo	10 minutos	Hoja Anexo 1
Determinar una definición para hecho u opinión	Los alumnos buscarán las palabras clave de cada frase para reforzar la diferencia entre hecho y opinión. El maestro revisa las respuestas oralmente	10 minutos	Hoja Anexo 1
Dar a los estudiantes palabras clave adicionales que pueden introducir hechos u opiniones	El profesor explica algunas palabras clave adicionales que pueden introducir hechos u opiniones. Preguntas y respuestas acerca de las frases	15 minutos	Hoja Anexo 1
	Total:	35 minutos	

3.- Revisión. Tiempo: 5 minutos.

4.- Introducción al tema del texto. Tiempo: 20 minutos.

Objetivo	Actividad	Tiempo	Materiales
El profesor presentará a los estudiantes el tema del texto	Se pedirá a los estudiantes que discutan sus respuestas a las preguntas incluidas en una hoja aparte. Un alumno de cada equipo contestará las preguntas	20 minutos	Hoja Anexo 2
		Total: 20 minutos	

B) EJERCICIOS DE LECTURA.

1.- Práctica de la Lectura Crítica. Tiempo: 40 minutos.

Objetivo	Actividad	Tiempo	Materiales
Practicar la Lectura Crítica	Los alumnos contestarán preguntas específicas acerca del contenido del texto. El maestro escogerá al azar cinco alumnos para que den las respuestas correctas	15 minutos	Hoja Anexo 3
Los alumnos decidirán si las afirmaciones de una tabla son hechos u opiniones basándose en las explicaciones anteriores	Los alumnos leerán las afirmaciones de la tabla y marcarán su respuesta en la columna correspondiente (Opinions or Facts). Después, escribirán las palabras clave que los llevaron a decidir entre hecho u opinión. Un alumno de cada equipo	10 minutos	Hoja Anexo 4

	comentará las afirmaciones		
En equipo, los estudiantes harán una crítica a los hechos y opiniones presentadas por el autor	Los estudiantes criticarán la frase 'Clearly, many people appreciate the speed, hygiene, and cheapness of fast food restaurants'. Después escogerán 3 argumentos en el texto para apoyar sus comentarios. Un alumno de cada equipo presentará los comentarios	15 minutos	Hoja Anexo 4
	Total:	40 minutos	

C) EJERCICIOS DE POST-LECTURA.

Objetivo	Actividad	Tiempo	Materiales
Motivar a los estudiantes a pensar acerca de la información contenida en el texto	Los alumnos contestarán preguntas. Un alumno de cada equipo contestará las preguntas	15 minutos	Hoja Anexo 5
	Total:	15 minutos	

2. "Maria said: Mathematics is easy"

1. Most newspapers
are divided
into major sections

5. You too can find love

3. Smoking is not health
(ASSTIE / WSS)

4. IN 1980 JOHN LENNON WAS KILLED.

6. Britney Spears is the new Pop Queen.

New York Times

7. Mexican people speak Spanish.

8. In England,
there is a Queen

9. You must drink water everyday!

Bonafont

ANEXO 2

Focus on Fast Food.

- 1.- ¿Qué es la comida rápida?
- 2.- ¿Qué tipo de comida rápida conoces?
- 3.- ¿Cuánto cuesta?
- 4.- ¿Con qué frecuencia consumes comida rápida?
- 5.- ¿Cuál es tu favorita?

ANEXO 3

Focus on Fast Food.

- I) Contesta las siguientes preguntas con la información del texto:
1. ¿Cuál es la cadena de restaurantes de hamburguesas más grande del mundo?
 2. ¿Cuánta gente trabaja en dicha cadena?
 3. ¿En qué lugares podemos encontrar un restaurante de esta cadena?
 4. ¿Qué cantidad de papas a la francesa se vende diariamente en esta cadena?
 5. ¿Dónde se encuentra el restaurante más elegante de esta cadena?

ANEXO 4

Focus on Fast Food.

Afirmación	Hecho	Opinión	Palabras clave
Yes, there are hamburger restaurants everywhere;			
The biggest hamburger restaurant chain in the world is Mc Donald's			
You can find them [the restaurants] in 100 countries on six continents			
There isn't a Mc Donald's in Antartica			
But I don't suppose they eat hamburgers at the South Pole			
Mc Donald's has sold 100 billion hamburgers since it opened			
There are elegant Mc Donald's			
Clearly, many people appreciate the speed, hygiene, and cheapness of fast food restaurants.			
The fast food business gives us plenty of food for thought, as well as convenient, affordable meals			

ANEXO 5

Focus on Fast Food.

l) Después de haber leído el texto, discute con tus compañeros lo siguiente:

¿Continúas teniendo la misma opinión respecto de la comida rápida?

¿Qué aspecto del texto te llamó más la atención? ¿Por qué?

5. Conclusiones.

La Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades es parte fundamental de la preparación de los jóvenes que desean ingresar a la Universidad y cursar una carrera que les abra las puertas a las diversas oportunidades en nuestro entorno actual.

Como lo mencioné al principio de este Informe, el CCH cuenta con la materia de Comprensión de Lectura en Inglés, elemento importante de esa preparación. La importancia de la materia radica en que se pretende enseñar a los alumnos a construir significado al leer textos en inglés, de forma tal que aprendan no a traducir, sino a aplicar esas habilidades para complementar su formación académica, y que, además, también puedan emplear esas habilidades en su vida diaria.

El CCH no cuenta en este momento con una descripción específica de los parámetros que debe seguir un profesor para la correcta selección de textos para sus clases. Esta situación afecta principalmente a los profesores de nuevo ingreso quienes llegan con mucho ánimo a iniciar su carrera docente dentro de la institución, pero que no están adaptados a la modalidad de enseñar únicamente comprensión de lectura. El CCH cuenta con diversos materiales para los cuatro cursos de la materia, pero no se puede dejar de lado la importancia que tiene una correcta selección de materiales de lectura, sean

estos complementarios a los materiales existentes o independientes de los mismos.

De ahí que en este Informe propongo lineamientos para la selección de textos tales como la Accesibilidad, la Conveniencia / Adecuación del Contenido, la Explotabilidad, los Temas de Interés, el uso de Textos Auténticos y la importancia de la Función Comunicativa (construcción de significado). Con lo anterior no pretendo decir que estos sean los únicos lineamientos válidos, ya que dependerá de los objetivos particulares y del estilo personal de cada profesor, pero sí pretendo brindar una guía para todo aquel que esté interesado en la selección de materiales de lectura en inglés para la comprensión de lectura en inglés. El uso de estos lineamientos ha sido de gran utilidad en mi experiencia docente, ya que a través de la aplicación de ellos (o la no aplicación, lo que ha costado tropiezos) me he podido dar cuenta de la importancia de elegir los textos de manera adecuada. La importancia de una buena elección determina el éxito de la clase, ya que el logro principal será que los alumnos adquieran o ejerciten las estrategias de lectura.

En el Capítulo Tres de este Informe hago referencia a algunos modelos de medición para un texto. La mayoría de estos modelos han sido desarrollados para medir la conveniencia de los textos en el contexto anglosajón. Pocos han sido efectivamente adaptados a la medición de materiales en otros idiomas. El propósito de mencionarlos en este Informe es el

de presentar una perspectiva adicional dentro de la selección de textos que puede no ser 100% aplicable a nuestro contexto, pero que considero necesario conocer para ampliar las posibilidades de acción de los profesores interesados.

En nuestro contexto particular, algunos de estos modelos no son fáciles de aplicar porque presentan limitantes importantes como el hecho de que se basan únicamente en estructuras gramaticales y léxicas; además de que no toman en cuenta aspectos como la estructura retórica o el contexto sociocultural de los lectores. En mi práctica docente he encontrado que el modelo Smog Index es el que se puede aplicar de manera más efectiva en la selección de textos para mis clases en el CCH. Sin embargo, esta medición no es el único elemento que debe tomarse en cuenta, ya que de ninguna manera se pueden dejar de lado los aspectos que se analizaron en este Informe.

Después de la parte teórica, en este Informe presento algunas aplicaciones de los lineamientos expuestos. Mi experiencia como profesora ha sido principalmente con grupos de Inglés I y II, pero considero importante mostrar la aplicación de estos lineamientos para cada uno de los niveles de la materia. Además, de este modo pretendo resaltar la importancia que tiene una selección correcta de materiales de lectura para el CCH.

BIBLIOGRAFÍA

- 1 *"Dinosaur-Killer" Asteroid Crater Imaged for First Time*, en <http://news.nationalgeographic.com/news>. 20 de marzo de 2003.
- 2 Barnett, Marva A. *More Than Meets the Eye. Foreign Language Reading: Theory and Practice*. Prentice Hall, 1989.
- 3 De la Mota, Ignacio. *Enciclopedia de la comunicación*. Noriega Editores. Tomo 2.
- 4 Devine, Thomas. *Teaching Reading Comprehension: From Theory to Practice*. Allyn and Bacon, Inc.
- 5 *'Focus on Fast Food'* en *"Woman's Day"*, August 2002, USA.
- 6 Fry, Edward. *Ten Best Ideas for Reading Teachers*. Addison-Wesley Publishing Co. 1991.
- 7 Gomes Da Silva, Helena, *et.al. Temas sobre la adquisición de una lengua extranjera*. CELE, UNAM. 2000.
- 8 Grellet, Françoise. *Developing Reading Skills. A Practical Guide to reading Comprehension Exercises*. Cambridge university Press. 1983.
- 9 Nutall, Christine, *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Oxford, Heinemann, 1989.
- 10 *Programa para Talleres de Comprensión de Lectura en Lengua Extranjera*. DELEFYL, Fac. de Filosofía y Letras, UNAM.
- 11 *Programas de estudio para las asignaturas inglés I y II, Inglés III y IV*. México, UACB – UNAM, 1996.

- 12 Sanchez, Jorge. '*Apoya la lectura el desarrollo de habilidades en la niñez*' en "*Gaceta UNAM*". 29 de abril de 2002, p. 14.
- 13 Shepherd, John, *et.al. Ways to Grammar, A Modern English Practice Book*. Macmillan Publishers Ltd. 1986.
- 14 '*The Newsmakers*' en "*Working Together Magazine*", Silver Burdett Ginn, 1995, USA.
- 15 Vasques, Dora E. De Batista, *Proyecto de texto para la enseñanza del inglés como segunda lengua en el 1er año de la escuela secundaria panameña*. Tesis, Facultad de Filosofía y Letras, 1976.

ANEXO 1

CONTENIDOS DE LAS ASIGNATURAS

DE INGLÉS I, II, III Y IV.

PRIMER SEMESTRE: Estrategias básicas

Al concluir este semestre el alumno será capaz de captar el tema general y el valor comunicativo (función) de un material de lectura auténtico breve que contenga información familiar para él, abundancia de cognados, vocabulario conocido y una estructura sencilla. Igualmente, el alumno podrá extraer datos específicos importantes (es decir, hacer una lectura selectiva o scanning), localizar la parte o partes donde se encuentra un tema en particular y extraer información sobre éste.

UNIDAD 1	UNIDAD 2	UNIDAD 3
1. Procesos descendentes de lectura	1. Procesos descendentes de lectura	1. Procesos descendentes de lectura
• Conocimientos del mundo	• Conocimientos del mundo	• Conocimientos del mundo
• Predicción de contenido	• Predicción de contenido	• Predicción de contenido
2. Tipos de lectura	2. Tipos de lectura	2. Tipos de lectura
• Lectura de ojeada	• Lectura de ojeada, selectiva	• Lectura de ojeada, selectiva, de búsqueda
• Lectura selectiva	• Lectura de búsqueda	
3. Estrategias de vocabulario	3. Estrategias de vocabulario	3. Estrategias de vocabulario
• Cognados / falsos cognados	• Sufijos de adjetivos: ful, ous, ish	• Palabras desconocidas
• Redundancia léxica	• Prefijos: un, in, dis, mis.	• Palabras compuestas
• Sufijos de sustantivos: ty, tion, ness, ship, ist, er/or, ing.	• Cognados / falsos cognados	
4. Aspectos lingüísticos	4. Aspectos lingüísticos	4. Aspectos lingüísticos
• Verbo to be presente, pasado y futuro	• Verbos modales: may, can, must, ought to, have to	✓ • Presente perfecto y pasado perfecto + adverbios
• Verbo to have presente, pasado y futuro	• Frases nominales: sustantivo + 1 o 2 adjetivos	✓ • Adverbios y expresiones adverbiales
• El presente simple + advs. y ex. advs. de tiempo	• Pronombres demostrativos: this, that, these, those	• Frases nominales: sustantivo + 2 o más adjetivos.
• El pasado simple + advs. y ex. advs. de tiempo	• Vocabulario básico: 60 palabras	• Polisemia
• El futuro simple + advs. y ex. advs. de tiempo		• Vocabulario básico: 60 palabras
• Los pronombres personales: I, you, he ...		
• Los adjetivos posesivos: my, your		
• Vocabulario básico: 60 palabras		
5. Aspectos discursivos	5. Aspectos discursivos	5. Aspectos discursivos
• Los componentes del proceso de comunicación	• Los componentes del proceso de comunicación	• Los componentes del proceso de comunicación
• Coherencia	• Coherencia	• Coherencia: el valor comunicativo del texto
o Valor comunicativo	o Valor comunicativo	• Valor comunicativo
• Cohesión	• La cohesión	• Cohesión
o Referencia anafórica	o Referencia anafórica	o Referencia anafórica
	o Redundancia léxica	o Redundancia léxica
✓ o conectores de adición: and, besides, also, as well as.	o conectores que indican causa / efecto: because, since, so, consequently, thus.	o conectores de concesión: though, although
✓ o conectores de contraste: but, yet, however, nevertheless, on the one hand, on the other hand.		o conectores de ejemplificación: for example, such ...as, like.
o conectores de alternativa: or		
6. Indicadores tipográficos	6. Estrategias de aprendizaje	6. Estrategias de aprendizaje
• Valor comunicativo del tipo y tamaño de letras	• Atención dirigida	• Atención dirigida
7. Signos de puntuación		
• coma, punto, dos puntos, signo de interr. de adm.		

SEGUNDO SEMESTRE: Organización del texto

El alumno será capaz de captar el tema general de materiales de lectura auténticos de carácter no especializada que contengan información familiar para él, abundancia de cognados y una estructura sencilla. Asimismo, el alumno identificará la manera en que está organizado el texto y podrá hacer una lectura selectiva para extraer datos concretos así como hacer una lectura de búsqueda para localizar un tema y datos sobre el mismo

UNIDAD 1	UNIDAD 2	UNIDAD 3
1. Procesos descendentes de lectura	1. Procesos descendentes de lectura	1. Procesos descendentes de lectura
a Conocimientos del mundo	• Conocimientos del mundo	• Conocimientos del mundo
a Predicción de contenido	• Predicción de contenido	• Predicción del contenido
a Predicción de lenguaje	• Predicción de lenguaje	• Predicción de lenguaje
2. Tipos de lectura	2. Tipos de lectura	2. Tipos de lectura
• Lectura de ojeada, selectiva, de búsqueda	• Lectura de ojeada, selectiva, de búsqueda	• Lectura de ojeada, selectiva, de búsqueda
3. Estrategias de vocabulario	3. Estrategias de vocabulario	3. Estrategias de vocabulario
• Sufijos verbos ed	• Sufijos de sust. er, ee, e, ss	• Sufijos de verbos ing, ed, sust. ance, ence, ancy, ency.
• Sufijos de adverbos ly, ward(s)	• Falsos cognados	• Prefijos de sust. ab, a
• Falsos cognados		• Falsos cognados
4. Aspectos lingüísticos	4. Aspectos lingüísticos	4. Aspectos lingüísticos
• Oraciones subordinadas relativas: that, which, when, where.	• Oraciones subordinadas relativas: that, which, when, where.	• Oraciones subordinadas relativas: that, which, when, where.
• Frases nominales varios componentes + un sustantivo	• El posesivo anglosajón	• Tiempos continuos presente / pasado
• El posesivo anglosajón	• Verbos con preposiciones	• Verbos con preposiciones
• Los pasados simple y perfecto (2)	• Voz pasiva presente, pasado, futuro	• Voz pasiva
• Verbos modales en pas. could, might, should, would, ought to	• Modismos y giros fraseológicos	• Modismos y giros fraseológicos
• Modismos y giros fraseológicos	• Vocabulario básico 60 palabras	• Vocabulario básico 60 palabras
• Vocabulario básico 60 palabras		
5. Aspectos discursivos	5. Aspectos discursivos	5. Aspectos discursivos
• Los componentes del proceso de comunicación	5.1 Los componentes del proceso de comunicación	• Los componentes del proceso de comunicación
• Coherencia	5.2 Coherencia	• Coherencia organización: intr. / desarr. / conclusión.
a organización cronológica	• introducción / desarrollo / conclusión	a introducción / desarrollo / conclusión
a organización idea principal / ideas secundarias	• idea principal / ideas secundarias	a idea principal / ideas secundarias
• Cohesión	5.3 La cohesión	• Cohesión
a Referencia anafórica pronombres personales, posesivos y demostrativos.	• Referencia anafórica y <u>catafórica</u> pronombres personales, poses. y demostr.	a Referencia anafórica pron. pers. poses. y demostr.
a Redundancia léxica	• Redundancia léxica	a Redundancia léxica
a Indicadores de secuencia cronológica. in the beginning, then, later, finally, in the end, after, before, first(ly), second(ly), third(ly).	• indicadores de org. textual to begin with, to conclude, in conclusion, to end up, first(ly), second(ly), third(ly), in the first place.	a indicadores de org. textual in the beginning, to begin with, in the end, to end up, to sum up, to conclude, in conclusion.
		a conectores que agregan also, moreover, furthermore, in addition.
6. Uso del diccionario bilingüe	6. Uso del diccionario bilingüe	6. Uso del diccionario bilingüe
• Palabras con varios equivalentes	• Palabras con varios equivalentes	• Palabras con varios equivalentes
7. Estrategias de aprendizaje	7. Estrategias de aprendizaje	7. Estrategias de aprendizaje
• Retención de palabras nuevas	• Retención de palabras nuevas	• Retención de palabras nuevas

CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA:

TERCER SEMESTRE: Lectura detallada

El alumno podrá variar de tipo de lectura de acuerdo con sus propósitos. Utilizará la lectura de ojeada para reconocer el tema general del texto e identificar su organización; empleará la lectura selectiva para extraer datos específicos y utilizará la lectura de búsqueda para localizar un tema y datos sobre el mismo. Igualmente el alumno podrá realizar la lectura detallada de un texto de carácter cotidiano o académico (de nivel bachillerato), breve y de organización sencilla, siguiendo paso a paso lo dicho por el autor con pocos errores. Asimismo el alumno habrá adquirido habilidades académicas como comprender tablas, diagramas y gráficas, y utilizar los índices y tablas de contenidos, así como la de poder resumir / hacer el esquema de un texto

UNIDAD 1	UNIDAD 2	UNIDAD 3
1. Tipos de lectura	1. Tipos de lectura	1. Tipos de lectura
<ul style="list-style-type: none"> Lectura de ojeada, selectiva, de búsqueda Lectura detallada 	<ul style="list-style-type: none"> Lectura de ojeada, selectiva, de búsqueda Lectura detallada 	<ul style="list-style-type: none"> Lectura de ojeada, selectiva, de búsqueda Lectura detallada
2. Aspectos lingüísticos	2. Aspectos lingüísticos	2. Aspectos lingüísticos
<ul style="list-style-type: none"> Voz pasiva: presente, pasado, futuro e infinitivo Estructuras con comparativos <ul style="list-style-type: none"> o de igualdad: as ... as o de superioridad: er ... than, more ... than o de inferioridad: er ... than, less ... than Estructuras con superlativos: the ... est, the most... Agrupamientos léxicos Vocabulario básico: 60 palabras 	<ul style="list-style-type: none"> Voz pasiva: pres. pas. perfectos, e infinitivo con modales: can, may, must, should, could Estructuras con comparativos <ul style="list-style-type: none"> o de igualdad: not so ... as o de superioridad: formas irregulares Estructuras con superlativos: the ... est, the most... <ul style="list-style-type: none"> o formas irregulares: best, worst, farthest, furthest Estructuras con condicional if Agrupamientos léxicos Vocabulario básico: 60 palabras 	<ul style="list-style-type: none"> Estructuras con condicional Agrupamientos léxicos Vocabulario básico: 60 palabras
3. Aspectos discursivos	3. Aspectos discursivos	3. Aspectos discursivos
<ul style="list-style-type: none"> Los componentes del proceso de comunicación Coherencia: <ul style="list-style-type: none"> o Organización: idea principal / ideas secundarias o Organización deductiva Cohesión <ul style="list-style-type: none"> o Referencia anafórica: Repaso o Redundancia léxica o connects de comparación: like, similarly o connects de adición: In addition, besides, moreover, furthermore o conectores de causa / consec: therefore, hence, so, thus 	<ul style="list-style-type: none"> Los componentes del proceso de comunicación Coherencia: <ul style="list-style-type: none"> o Organización: idea princ / sec.; deduct. inductiva o La organización del párrafo Cohesión <ul style="list-style-type: none"> o Referencia anafórica: here / there o Redundancia léxica o connects de ejemplo: such as, for instance, including, e. g. o connects de reformulación: that is, that is to say, to put it in another way, in other words, i.e. o connects de coord: not only ..., but also, either ...or, neither ... nor, whether ...or o connects de induc: this shows, hence, thus, so 	<ul style="list-style-type: none"> Los componentes del proceso de comunicación Coherencia: <ul style="list-style-type: none"> o Organización deductiva e inductiva Cohesión <ul style="list-style-type: none"> o Referencia anafórica: here / there o Redundancia léxica o connects de deduc. e induc: consequently, as a result, hence o connects de suma o resultado: altogether, in short, therefore, then, as a result, consequently
4. Habilidades académicas	4. Habilidades académicas	4. Habilidades académicas
<ul style="list-style-type: none"> Cuadros, diagramas, índices 	<ul style="list-style-type: none"> El libro: presentaciones sintéticas: índices (temático y sistemático), tablas de contenidos El texto académico: tablas, diagramas y gráficas 	<ul style="list-style-type: none"> Esquemas
5. Estrategias de aprendizaje	5. Estrategias de aprendizaje	5. Estrategias de aprendizaje
<ul style="list-style-type: none"> Tolerancia a la incertidumbre 	<ul style="list-style-type: none"> Sistematización del lenguaje 	<ul style="list-style-type: none"> Sistematización del lenguaje

CUARTO SEMESTRE: Lectura crítica

ajustar los diferentes tipos de lectura aprendidos en semestres anteriores de acuerdo con sus propósitos como lector: de utilizar la lectura de ojeada o "skimming" para captar el tema global del texto y la forma general en la que se organiza; de utilizar la lectura selectiva ("scanning") y de búsqueda ("search reading") cuando sus propósitos sean localizar datos específicos o un tema en el texto; y de hacer una lectura detallada siguiendo paso a paso lo dicho por el autor cuando su intención sea informarse minuciosamente del contenido de un material de lectura. Además, el alumno podrá comprender detalladamente un texto auténtico de una extensión de dos o más páginas con un contenido parcialmente familiar, un porcentaje alto de palabras de raíz sajona y una organización sencilla. Asimismo, el alumno tendrá la capacidad de evaluar tanto la veracidad y objetividad de la información contenida en un texto así como el punto de vista e intención del autor o autores.

97

UNIDAD 1	UNIDAD 2	UNIDAD 3
1. Tipos de lectura	1. Tipos de lectura	1. Tipos de lectura
• Lectura detallada	• Lectura variada	• Lectura variada
• Lectura crítica	• Lectura crítica	• Lectura crítica
2. Aspectos lingüísticos	2. Aspectos lingüísticos	2. Aspectos lingüísticos
• Estructuras sintácticas diversas. Repaso	• Estructuras sintácticas diversas. Repaso	• Estructuras sintácticas diversas. Repaso
• Agrupamientos léxicos	• Agrupamientos léxicos	• Agrupamientos léxicos
• Vocabulario básico: 60 palabras	• Vocabulario básico: 60 palabras	• Vocabulario básico: 60 palabras
3. Aspectos discursivos	3. Aspectos discursivos	3. Aspectos discursivos
• Los componentes del proceso de comunicación	• Los componentes del proceso de comunicación	• Los componentes del proceso de comunicación
• Intención subyacente	• Intención subyacente	• Intención subyacente
• Canal	• Canal	• Canal
• Coherencia	• Coherencia	• Coherencia
o Organización del texto: intención	o Organización del texto desde el punto de vista del autor	o Organización del texto desde el punto de vista del autor
o Organización del texto: cronológica, inductiva, deductiva	o Organización del texto: cronológica, inductiva, deductiva	o Organización del texto: cronológica, inductiva, deductiva
• Cohesión: del párrafo al texto	• La cohesión: del párrafo al texto	• Cohesión: del párrafo al texto
o Conectores de contraste: conversely, on the one hand, oppositely	o Conectores de sustitución: better, rather, alternatively, in other words	o Conectores de similitud
o Conectores de reformulación: equally, similarly, likewise	o Conectores de similitud: equally, similarly, likewise.	
o Sinónimos y antónimos textuales	o Sinónimos y antónimos textuales	o Sinónimos y antónimos textuales
4. Habilidades académicas	4. Habilidades académicas	4. Habilidades académicas
• Uso de diccionario monolingüe	• Uso del diccionario monolingüe	• Uso del diccionario monolingüe
• Búsqueda de sinónimos / antónimos	• Búsqueda de sinónimos / antónimos	• Búsqueda de sinónimos / antónimos
• Lectura/síntesis por medio de cuadros	• Esquema	• Resumen
• Lectura/síntesis por medio de gráficas		
5. Estrategias de aprendizaje	5. Estrategias de aprendizaje	5. Estrategias de aprendizaje
• Evaluación del propio aprendizaje	• Evaluación del propio aprendizaje	• Evaluación del propio aprendizaje